Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8470309
Centre d'intérêt: 630

Landry, Francine.

La communication écrite dans les cours de la Télé-université : rapport de recherche / Francine Landry ; [pour le] Bureau de recherche, Service des programmes et de la recherche, Télé-université, Université du Québec. -- [Sainte-Foy] : La Télé-université, 1982.
64 p. ; 28 cm.

Résumé: p. 1-2. Bibliogr.: p. 56-59.

Cote Dewey: 371.32/L262c

Descripteur(s): *Télé-université *Téléenseignement *Expression écrite *Communication non verbale *Langue écrite *Matériel didactique *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Texte écrit

La communication écrite joue un rôle important à la Télé-université; il apparaît donc important d'amorcer une réflexion systématique sur ce sujet. Le présent rapport explore le niveau de difficulté des textes écrits dans les cours de la Télé-université, sous l'angle de la langue utilisée, du traitement didactique des textes et de leur adaptation aux clientèles étudiantes.

La première partie du document dresse un diagnostic sommaire de la langue écrite; les données qui y sont utilisées ont fait l'objet d'une cueillette systématique, à savoir l'analyse quantitative d'un échantillon de textes extraits de dix-neuf cours de la concentration sociale et culturelle. La deuxième section précise quelques caractéristiques des textes de cours (ou textes didactiques) et les distingue des textes narratifs. La troisième section note la faiblesse du traitement didactique des textes écrits à la Télé-université, alors que la dernière énumère quelques caractéristiques des étudiants auxquels les auteurs devraient adapter leurs textes.

Les cours de la Télé-université, du moins ceux qui ont été analysés dans leur partie écrite, sont d'un niveau assez difficile. En moyenne, ils sont rédigés dans une langue abstraite et complexe, et leur traitement didactique est faible. Ce ne sont pas de mauvais cours, mais ils sont difficiles d'accès, surtout pour des étudiants dont les connaissances sont limitées. La recherche démontre que la Télé-université pourrait améliorer l'accessibilité de ses cours en intervenant entre autres sur la langue écrite et le traitement didactique.

Type de document: r

EDUQ 8470309

LA COMMUNICATION ÉCRITE DANS LES COURS DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ

RAPPORT DE RECHERCHE

Octobre 1982

Université du Québec
Télé-université

EDUQ 8470309

LA COMMUNICATION ÉCRITE DANS LES COURS DE LA TÉLÉ-UNIVERSITÉ

Rapport de recherche

Francine Landry
Bureau de recherche
Service des programmes
et de la recherche

Télé-université
Université du Québec
Octobre 1982

RÉSUMÉ

Ce rapport explore le niveau de difficulté des textes écrits dans les cours de la Télé-université, sous l'angle de la langue utilisée, du traitement didactique des textes et de leur adaptation aux clientèles étudiantes.

À partir de l'analyse d'un échantillon de textes obligatoires extraits des programmes Chem et Ches, la première section dresse un diagnostic sommaire de la langue écrite : un niveau de difficulté élevé, des termes d'usage peu fréquent, des phrases longues et mal structurées, un penchant pour les mots abstraits et les verbes nominalisés. Les textes de cours pourraient devenir plus accessibles grâce à des interventions sur la langue au moment de la conception ou de la révision-correction, entre autres en remplaçant certains mots abstraits par des mots concrets, en utilisant des tournures actives plutôt que des verbes nominalisés et en structurant mieux les propositions.

La deuxième section précise quelques caractéristiques des textes de cours (ou textes didactiques) et les distingue des textes narratifs, avec lesquels les étudiants et les auteurs sont en moyenne plus familiers. Cela permet de préciser jusqu'à un certain point pourquoi les textes de cours sont généralement plus difficiles que les romans et comment certaines techniques narratives peuvent en améliorer l'accès.

La troisième section note la faiblesse du traitement didactique des textes écrits à la Télé-université : articulation déficiente entre les textes et les exercices, absence d'indices externes sur la structure des textes, absence d'outils de décodage pour les étudiants plus faibles. Pourtant, un meilleur traitement didactique rendrait les textes plus accessibles, en permettrait une lecture sélective plutôt que linéaire et contribuerait peut-être à juguler l'inflation verbale dans les cours.

La dernière section énumère quelques caractéristiques des étudiants auxquels les auteurs devraient adapter leurs textes, sous peine de rendre ces derniers plus difficiles que nécessaire : leurs connaissances antérieures, leur capacité en lecture, leur niveau de développement intellectuel et leur motivation.

Au moyen d'une analyse de la documentation obligatoire des cours Chem et Ches, ce rapport explore donc quelques difficultés de la communication écrite à la Télé-université. Il suggère aussi quelques pistes de réflexion et de recherche, ainsi que certaines stratégies d'intervention.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
INTRODUCTION	5
1. VERS UN DIAGNOSTIC SUR LA LANGUE ÉCRITE	7
A. Les formules de lisibilité	8
B. Les variables de lisibilité	10
. La longueur des phrases	11
. La fréquence des mots	14
. Le vocabulaire scientifique et technique	16
C. Une complexité superflue	18
D. Une langue difficile	22
2. QU'EST-CE QU'UN TEXTE DIDACTIQUE?	23
A. La communication écrite	23
B. L'oral et l'écrit	24
C. Les textes narratifs et didactiques	27
D. Rendre le texte didactique plus intéressant	30
E. Lire pour apprendre	33
3. FACILITER L'ACCÈS AUX TEXTES DE COURS	34
A. Les raisons d'être du traitement didactique	35
B. Les panneaux indicateurs	37
. Les titres, sous-titres et tables des matières	37
. Les résumés et les synthèses	38
. Les objectifs	38
. Les questions	39
. Les énoncés préorganisateurs	39
. Les lexiques et les glossaires	40
. Les indices typographiques	41
. La place des exercices dans les cours	41

C. Diminuer l'inflation verbale dans les cours 42

D. Permettre une lecture sélective des cours 42

E. Peu d'emphase sur le traitement didactique 43

4. UNE DOCUMENTATION ÉCRITE ADAPTÉE À L'ÉTUDIANT 44

A. Les connaissances préalables de l'étudiant 45
. Sa connaissance de la langue française 46
. Sa connaissance des méthodes de travail intellectuel 47
. Ses connaissances générales et culturelles 47
. Ses connaissances disciplinaires 48

B. Son intelligence et son niveau de développement intellectuel 50

C. Ses habiletés en lecture 50

D. Sa motivation 52

E. Vers de nouvelles clientèles 53

CONCLUSION 54

BIBLIOGRAPHIE 56

ANNEXE A : SCORE DE FACILITÉ FLESH-DE LANDSHEERE 60
ANNEXE B : CRITÈRES DE LISIBILITÉ LINGUISTIQUE 61
ANNEXE C : CALCUL DU NOMBRE DE MOTS PAR PHRASE ET DU POURCENTAGE DE MOTS EXCLUS DU VOCABULAIRE FONDAMENTAL 64

INTRODUCTION

La communication écrite joue un rôle important à la Télé-université. Dans un cours Chem et Ches[1] de trois crédits, un étudiant[2] doit lire en moyenne 450 pages de textes obligatoires, ce qui lui prend au minimum une vingtaine d'heures, alors qu'il consacre un peu plus de deux heures à des documents audio-visuels et quatre heures à des rencontres de groupe[3]. C'est donc la majeure partie de son temps qu'il passe à travailler sur des textes écrits, rédigés ou sélectionnés par l'équipe pédagogique.

Il apparaît donc important d'amorcer une réflexion systématique sur la communication écrite à la Télé-université.

C'est tout d'abord par le biais de la langue que nous avons démarré ce travail, en essayant de préciser ce qui rendait les textes de cours difficiles. Cette première étape fait l'objet de la section 1. La langue n'est pas le seul aspect de la communication écrite et d'autres questions ont vite surgi. Nous nous sommes tout d'abord demandé quelles étaient les caractéristiques des textes didactiques, et ce qui les rendait plus difficiles que les textes narratifs (section 2). Nous avons ensuite exploré en quoi le traitement didactique d'un texte — l'édition pédagogique? — pouvait en faciliter l'accès à l'étudiant (section 3). Et enfin, comment on pouvait ajuster les documents écrits aux clientèles visées (section 4).

---

1. Les banques de cours Chem (Connaissance de l'homme et du milieu) et Ches (Connaissance de l'homme en société) font partie de la concentration sociale et culturelle.

2. Lire un étudiant et une étudiante.

3. Landry, Francine. *L'horaire de travail des étudiants et des étudiantes dans les certificats Chem et Ches de la Télé-université*, Télé-université, 1982.

Seule la section 1 a fait l'objet d'une cueillette de données systématique, à savoir l'analyse quantitative d'un échantillon de textes extraits de dix-neuf cours de la concentration sociale et culturelle. Les autres sections sont le fruit d'une réflexion alimentée par une recherche documentaire et une évaluation non-systématique de la documentation imprimée.

Le but poursuivi dans ce projet de recherche a été modifié en cours de route. D'une analyse de lisibilité linguistique, ce travail est devenu une réflexion sur quelques aspects de la communication écrite. Là où la langue est prise en défaut, ce sont souvent les intentions de l'auteur[4], sa maîtrise du médium écrit pédagogique et sa connaissance de l'étudiant télé-universitaire qui sont en cause, ainsi que la cohérence du contenu du cours — ce dernier point n'étant pas abordé dans ce rapport. Cela nous a amené à élargir notre propos.

Johanne Picard, étudiante de premier cycle en rédaction-recherche à l'université de Sherbrooke et stagiaire à la Télé-université de janvier à avril 1982, a collaboré à la cueillette de données de la section 2 et à la recherche documentaire sur la lisibilité linguistique. Nicole Marchand, étudiante de troisième cycle en psycho-pédagogie de la lecture à l'Université Laval et conceptrice d'un test de compréhension en lecture à la Télé-université, a alimenté la réflexion sur la compréhension en lecture et sur l'analyse de textes didactiques. Elle a fourni une bonne partie des documents cités en bibliographie. Jean-Pierre Masson, spécialiste en technologie éducative, et Renée Dumas, technicienne en révision-correction, ont commenté la première version de ce rapport. Je les remercie.

---

4. Lire aussi l'auteure, la conceptrice et le concepteur, la rédactrice et le rédacteur... À la Télé-université, plusieurs personnes participent à la conception et à la rédaction des documents écrits : professeurs, concepteurs et rédacteurs, didacticiens, spécialistes de la technologie éducative et de l'encadrement des étudiants, etc. C'est pourquoi nous avons utilisé de préférence le terme plus général auteur et parfois l'expression équipe pédagogique.

1. VERS UN DIAGNOSTIC SUR LA LANGUE ÉCRITE

Peut-on mesurer, à l'aide d'une formule simple, le degré de difficulté d'un texte, sa lisibilité? En d'autres mots, peut-on prédire les difficultés qu'un lecteur aura à lire un texte? Plusieurs chercheurs se sont penchés sur cette question et ont mis au point des formules de lisibilité linguistique, qui classent les textes selon leur niveau de difficulté. De tels instruments pourraient être utiles aux auteurs qui, familiers avec leur discipline, imaginent assez mal les difficultés que peuvent présenter leurs textes pour des débutants.

Les résultats obtenus avec ces formules sont mitigés, mais les analyses statistiques qu'elles ont entraînées ont permis d'identifier plusieurs facteurs qui influencent la lisibilité d'un texte.

Il faut rappeler tout de suite que la facilité à lire et à comprendre un texte — sa lisibilité — dépend du texte lui-même, et du lecteur. L'intelligence et le niveau de développement de ce dernier, ses connaissances de la matière à l'étude, son habileté en lecture, sa motivation, ses intérêts et son état physique influencent l'évaluation qu'il fait de la difficulté d'un texte. Du point de vue du texte, il faut tenir compte de facteurs matériels (caractères d'imprimerie, longueur des lignes, mise en page, illustrations, etc.), des idées exprimées (le fond, le contenu) et de la façon de les exprimer (la forme et, en particulier, la langue).[1]

Dans cette section-ci, c'est l'analyse du texte lui-même qui retient notre attention, plus précisément de ses éléments linguistiques.

---

1. Cette liste de facteurs provient de De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, p. 282-283.

Au début de ce travail, il nous semblait, peut-être un peu naïvement, qu'un diagnostic sur la langue utilisée dans les cours[2] serait d'un apport significatif et que les méthodes d'analyse de la lisibilité linguistique permettraient de poser ce diagnostic.

Avec l'aide de Johanne Picard, stagiaire au Bureau de la recherche, nous avons commencé à compter des mots, des phrases et des paragraphes. Comme il arrive souvent dans ce genre de travail, une partie importante des données recueillies s'avérèrent non-significatives et finalement peu pertinentes. Nous n'avons retenu que ce qui présentait un intérêt général, en évitant de concentrer l'attention sur un cours en particulier.

Les résultats de cette cueillette de données, qui font l'objet de la présente section, ont ensuite été replacés dans un contexte plus large. En effet, les résultats portent sur les éléments de surface des textes, la langue, et ne tiennent compte que de la microstructure de ceux-ci, c'est-à-dire de ce qui se passe au niveau du mot, de la proposition et de la phrase. Très vite, la structure générale des textes, leur nature particulière, les contenus qu'ils véhiculent et les clientèles auxquelles ils s'adressent sont apparus comme des facteurs essentiels qu'il fallait traiter, sans qu'il soit possible de faire une analyse systématique des cours quant à ces facteurs. C'est ce qui explique le ton différent de cette section-ci, plus analytique et plus appliquée, par rapport aux autres sections, qui sont plus théoriques.

A. Les formules de lisibilité

Tant aux États-Unis qu'en France et en Belgique, des formules qui mesurent le degré de difficulté ou de lisibilité d'un texte ont été

---

2. Diagnostic déjà fait de manière empirique par le Bureau de révision linguistique, il faut l'ajouter.

mises au point et étalonnées sur des populations d'âge scolaire ou adultes. Ces formules ont pour objectif de nous informer aussi économiquement que possible, sans encore devoir expérimenter sur des sujets, de la place qu'un texte occupe dans une échelle de difficulté de compréhension, établie pour une population définie.[3] Ont retenu notre attention les formules de Flesh aux États-Unis et celle de Flesh-de Landsheere en Belgique. La deuxième est une adaptation en langue française de la première.

La version simplifiée de la formule Flesh-de Landsheere mesure le score de facilité d'un texte à partir de deux facteurs : le nombre moyen de mots par phrase et le nombre moyen de syllabes par 100 mots, à l'aide d'un graphique au maniement simple (voir ce graphique à l'annexe A). Comme nous le verrons plus loin, le nombre de mots par phrase dans les cours Chem et Ches oscille autour de 25 et le nombre de syllabes par 100 mots entre 170 et 200. En reliant par une ligne ces deux valeurs sur le graphique de l'annexe A, on obtient le score moyen de facilité des cours Chem et Ches : environ 25. Ce qui classe automatiquement les cours analysés comme des textes dont la langue est difficile ou très difficile.

Ce résultat est quelque peu délicat à interpréter : on ne tient compte que de deux facteurs de lisibilité; les populations qui ont servi d'étalon — des adultes belges et français — ne sont pas comparables aux clientèles télé-universitaires et on ne sait pas clairement ce qu'est un texte difficile et très difficile. Malgré ces réserves, cette première appréciation indique clairement que la langue utilisée dans les textes de cours télé-universitaires est difficile.

---

3. De Landsheere, G., *Le test de closure*, p. 37.

B. Les variables de lisibilité

Plusieurs variables influencent la lisibilité d'un texte. Dans *Comment mesurer la lisibilité*, George Henry en énumère vingt-six.[4] Ainsi, la difficulté d'un texte augmente lorsque les mots sont plus longs, que les phrases s'allongent, qu'elles contiennent plus de mots abstraits et que les tournures passives sont plus nombreuses. Par contre, un texte est généralement plus facile lorsqu'il contient plus de mots fréquents, plus de verbes d'action et de noms concrets, moins de propositions par phrases. Ces variables sont en interaction et il n'est pas toujours facile de les isoler.

Dans un rapport qu'il remettait à la Télé-université en 1980, Marcel Chabot[5] dressait une liste des principaux critères de lisibilité linguistique issus des recherches des vingt dernières années. Cette liste est disponible à l'annexe B. Marcel Chabot fournissait aussi des exemples d'application de ces critères à partir des cours *La publicité au Québec* et *Le corps humain, un univers à découvrir*.

Certaines variables se sont avérées à l'expérience de bons prédicteurs de lisibilité, même si elles semblent à première vue superficielles. Ainsi, le nombre de syllabes par mot et le nombre de mots par phrase sont de bons indicateurs de la complexité lexicale et syntaxique d'un texte. En effet, les mots plus longs sont en général plus complexes quant à leur structure et leur sens et sont d'usage moins fréquent dans la langue. Des phrases plus longues sont aussi en moyenne plus complexes quant à leur structure et à leur signification, et sont donc plus difficiles. La fréquence d'usage d'un mot est enfin une variable importante : des mots utilisés plus fréquemment sont des mots plus connus, plus familiers, plus lisibles.[6]

---

4. Henry, George, *Comment mesurer la lisibilité*, p. 135 et suivantes.

5. Chabot, Marcel, *La lisibilité linguistique et les cours de la Télé-université*, p. 8-11.

6. «The presence of frequent, as opposed to infrequent, words appears to be a major determiner of judgments of difficulty or acceptability on the part of the reader Klare, G.A., *Some Empirical Predictors of Readability*, p. 249.

Ce sont ces deux derniers indicateurs que nous avons retenus pour nos calculs : la longueur des phrases comme indice de difficulté syntaxique et la fréquence des mots comme indice de difficulté lexicale. Compiler des syllabes, des mots et des phrases est une opération longue et fastidieuse qui demande le support de programmes informatiques pour être conduite sur une grande échelle. Nous nous sommes donc limité aux deux indices mentionnés précédement, qui ont été calculés sur un échantillon d'une page sur quinze dans les textes de base de 19 cours de la concentration sociale et culturelle. La méthode de compilation qui a été utilisée est illustrée à l'annexe C.

• La longueur des phrases

Dans les textes obligatoires des cours Chem et Ches, les phrases[7] comprennent en moyenne 26,3 mots (tableau 1). *La mathématique et l'activité humaine* se distingue avec une moyenne plus faible de 14 mots par phrase; cela s'explique sans doute par la formule retenue, le roman avec dialogues, ponctué par des changements fréquents de locuteurs. Les deux cours *Histoire du Québec* obtiennent par contre des moyennes de 43.4 et 33.8 mots par phrase; la présence de nombreux textes d'auteurs du siècle dernier et du début du siècle justifie peut-être la longueur des phrases. Il n'est pas rare de trouver des phrases de 40, 50 et 60 mots dans plusieurs cours.

7. Une phrase est une unité comprenant une ou plusieurs propositions et située entre deux points (point, point d'exclamation, de suspension et d'interrogation).

TABLEAU 1 : ANALYSE LEXICALE DE 19 COURS CHEM ET CHES

COURS	Nombre moyen de mots par page	Nombre moyen de mots par phrase	Etage moyen de mots rares/page
ADM 1001 - Un art méconnu : la gestion	362	22,8	2,1
ADM 2001 - La publicité au Québec	531	25,0	3,0
ANG 1001, 1002, 1003, 1004	—	—	—
BIO 1001 - Un univers à découvrir : le corps humain	361	25,9	5,9
COO 1001 - Initiation à la coopération	391	26,1	2,0
ECO 1001 - Initiation à l'économie du Québec	448	24,1	1,7
ECO 2001 - Vie économique québécoise	501	29,5	2,7
ESP 1001, 1002, 1003, 1004	—	—	—
ENV 1001 - L'environnement, un bien collectif menacé ?	646	26,8	3,7
FRA 1001 - Français pour tous, Français pour tout	392	22,3	1,4
GEO 1001 - Exploration du milieu physique	455	29,9	4,1
HIS 1001 - Économie, pouvoirs et idéologies	535	43,4	1,3
HIS 2001 - Population, travail et nation	487	33,8	1,7
HIS 3001 - Le patrimoine québécois	317	26,6	3,6
INF 1001 - L'informatique..., c'est pas sorcier	333	23,3	3,0
MAT 1001 - La mathématique et l'activité humaine	427	14,0	2,1
PSY 1001 - L'individu, son affectivité, sa sexualité	397	23,4	3,4
PSY 2001 - Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles	443	26,6	2,2
SCI 1001 - L'Évolution de l'homme, histoire de la connaissance	636	23,6	3,0
SOC 1001 - Condition féminine, Condition masculine	536	26,8	2,1
SOC 2001 - Santé, personne et société	422	26,0	3,0
MOYENNES GÉNÉRALES	454	26,3	2,7

Ces quelques moyennes illustrent clairement que les phrases sont longues! Les avis divergent cependant quant à la longueur optimale d'une phrase.

Selon les travaux de Rudolph Flesh rapportés par François Richaudeau, les ouvrages scientifiques ont en moyenne 29 mots par phrase.[8] Les travaux de Richaudeau, fondés sur des tests de compréhension et de mémorisation, indiquent que des lecteurs moyens mémorisent au complet des sous-phrases de 13 mots, lorsque les phrases comprennent en moyenne 1.7 sous-phrase.[9] Selon Richaudeau, la structure de la phrase est plus importante que sa longueur. Une phrase de 24 mots, composée de 3 sous-phrases autonomes, jalonnée de mots rappels, voire de répétitions, peut être lisible pour un lecteur moyen. L'information principale doit alors être placée en début de phrase, selon le même auteur.

D'après ces résultats, il semble donc que la longueur des phrases télé-universitaires ne soit pas excessive, en autant que celles-ci soient décomposées en sous-phrases individuelles jalonnées de termes de rappel et que l'information principale soit bien localisée. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas, comme l'illustre la phrase suivante, extraite de *L'environnement, un bien collectif menacé?*, qui contient 66 mots :

> *Il ne semble pas encore accepté aujourd'hui par tous que si la limitation et le contrôle de l'exploitation des richesses naturelles, ainsi que la lutte à la pollution ne s'accompagnent pas, entre autres, d'un aménagement du territoire, aménagement dirigé en accord avec les règles écologiques, les premières actions mentionnées ne pourront que retarder le point de non-retour à la vie sur terre.*

---

8. Richaudeau, François, *La lisibilité*, p. 116.

9. Idem, p. 116.

C'est une phrase longue et surtout très lourde, qui aurait intérêt à être restructurée et décomposée en deux ou trois phrases. De tels exemples abondent dans les cours.

• La fréquence des mots

À première vue, le langage télé-universitaire est assez recherché. On peut penser que les cours empruntent largement aux vocabulaires spécialisés et aux terminologies disciplinaires. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons évalué la présence dans les textes de mots d'usage moins fréquent dans la langue française.

Notre cadre de référence est le vocabulaire fondamental du français écrit non scientifique et non technique.[10] C'est une liste de 7 925 mots établie à partir de l'analyse d'un grand nombre de textes puisés dans toutes les branches du savoir (journaux, romans, théâtre, arts, sciences). Les mots y sont classés selon leur fréquence d'apparition dans les textes, en tenant compte de leur dispersion (nombre de sources qui les contiennent) mais non de leur efficacité (leur richesse plus ou moins grande en dérivés et en composés). Cette liste peut être ramenée à 2 200 mots-souches. Le vocabulaire fondamental de Ters, Mayer et Reichenbach a été retenu plutôt que d'autres vocabulaires[11] parce qu'il a été élaboré à partir d'une population adulte, sur des textes écrits, et qu'il contient un nombre considérable de mots qui semblent correspondre au bagage lexical d'adultes de niveau post-secondaire. À titre de comparaison, le vocabulaire fondamental de Gougenheim contient 3 000 mots et le Dictionnaire du français contemporain 25 000 mots.

---

10. Ters, François, Mayer, Georges et Reichenbach, Daniel, *Vocabulaire orthographique de base*, 1975.

11. Nous avons analysé entre autres le *Dictionnaire fondamental de la langue française* de Gougenheim et le *Vocabulaire orthographique de la langue française* mis au point par W.C. Mackey du Centre international de recherches sur le bilinguisme de l'Université Laval.

Nous avons calculé la proportion de mots exclus de cette liste par rapport au nombre total de mots par page.[12] Cette étude a porté sur un échantillon au hasard de textes obligatoires dans 19 cours Chem et Ches, sauf les cours d'anglais et d'espagnol. Une page sur dix était retenue, jusqu'à concurrence de vingt pages par cours. Les résultats par cours sont fournis dans le tableau 1 et la méthode est illustrée à l'annexe C.

Les pages analysées contiennent entre 1 et 12% de mots absents de notre liste de 7 925 mots. Les moyennes par cours oscillent entre 1 et 6%. *Le corps humain* possède le taux moyen de mots non fréquents le plus élevé (5.9%) et *La mathématique et l'activité humaine*, le taux le plus faible (1.1%).

Un seuil critique de mots d'usage peu fréquent est difficile à établir. Il dépend largement du lexique qui a été retenu et de la méthode de compilation utilisée. Dans ce cas-ci, le seuil critique se situe autour de 3-4%. Au-delà de ce seuil, la lecture est constamment interrompue par des activités de recherche de sens (analyser le contexte du mot pour en inférer le sens, consulter le dictionnaire ou le glossaire).

Certaines disciplines valorisent l'acquisition de vocabulaire (ex. : la biologie ou la géographie). Il est alors nécessaire de mettre en place une stratégie d'acquisition de mots nouveaux (exercices de consultation du dictionnaire, mots croisés, notes de définition en marge du texte principal, etc.). La proportion de mots d'usage restreint peut alors être élevée en autant que le texte fournit des instruments pour retracer le sens des mots. La lecture de ce texte est certes plus ardue mais il ne serait probablement pas pertinent de diluer ces mots peu fréquents dans des textes plus longs.

---

12. Incluant les mots-outils, excluant les mots qui se répètent à l'intérieur d'une page et les mots très proches sur le plan lexical.

o Le vocabulaire scientifique et technique

On peut se demander quelle est la nature de ces mots d'usage peu fréquent, afin de repérer la proportion de termes scientifiques et techniques et celle de mots d'usage général mais rare (surtout des mots abstraits). Nous avons donc classé l'ensemble des mots peu fréquents en deux catégories : terminologie scientifique et technique (dans le champ concerné et dans des disciplines connexes), mots rares non scientifiques et non techniques. La marge d'erreur de ce classement est élevée car un mot peut appartenir à plusieurs catégories (ex. : une sauce trop liquide et des titres liquides) et son classement varie selon le point de vue (ex. : la synapse est un mot d'usage courant pour un biologiste et un mot rare pour un mécanicien).

Sauf dans les cours mentionnés plus bas, la proportion de termes scientifiques et techniques oscille autour de 20%. Elle se situe entre 20 et 60% dans les cours *L'environnement, un bien collectif menacé?; Santé, personne et société; L'évolution de l'homme; Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles; Exploration du milieu physique* et *Le corps humain, un univers à découvrir*. C'est dans ces deux derniers cours qu'elle est la plus élevée (respectivement 40 et 60%). L'acquisition d'un vocabulaire nouveau semble donc une étape importante dans ces derniers cours. Comme ce sont des cours d'introduction, d'initiation ou de sensibilisation, ces résultats ne sont pas surprenants, même s'ils illustrent clairement un problème de lisibilité. En effet, des textes où la proportion de mots techniques est aussi élevée sont ardus à lire. Cela risque de compromettre le travail de l'étudiant, si sa lecture n'est pas encadrée par une stratégie d'acquisition de vocabulaire et par une répartition judicieuse de ces mots dans le cours.

Il faut se rappeler que consulter le Larousse ou le Robert n'est pas toujours d'une grande utilité dans le cas de termes scientifiques et techniques. Ces mots sont souvent absents de ces dictionnaires ou

définis de manière trop générale pour être pertinente. D'autres stratégies peuvent être utilisées : définir systématiquement les mots nouveaux à l'aide de mots familiers; contextualiser ces mots; en donner des exemples ou des illustrations; constituer un glossaire ou un lexique; monter un index qui précise à quelle page dans le cours ces mots sont définis, etc.

En plus de termes scientifiques et techniques, les mots peu fréquents comprennent aussi des mots abstraits qui relèvent de la culture française, judéo-chrétienne (ex. : l'oecumène dans *Initiation à la coopération*, qui n'est défini ni dans le Larousse ni dans le Petit Robert), gréco-latine (ex. : sine qua non) ou autre. Il semble bien que ces mots abstraits ne soient pas toujours pertinents et qu'ils puissent souvent être remplacés par des mots concrets ou par des verbes d'action, comme nous le verrons plus loin.

À force de jongler avec les mots, nous avons repéré d'autres difficultés, peut-être plus importantes que la proportion élevée de mots rares : des mots simples, d'usage courant, qui sont utilisés dans un sens inhabituel, souvent métaphorique, et le jargon disciplinaire et télé-universitaire. Ainsi, dans les trois exemples suivants, même si les auteurs utilisent des termes relativement imagés et traitent de thèmes intéressants (le nu, le sexe, l'autre sexe), le sens de ces phrases reste obscur :

- L'association coopérative dans sa nudité économique complète (*Initiation à la coopération*, L'économie, p. 30).
- La sexualité peut nous apparaître comme une entité parmi les plus enracinées dans la notion de réel. Elle se réfère à des formes corporelles qui caractérisent, d'une façon précise, la différence du sexe. (*Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles*, p. 177).

- Vous pouvez trouver la preuve de la complémentarité de votre schéma afférant à l'autre sexe en étudiant les constantes de vos réactions à l'égard de membres du sexe opposé. (*Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles*, p. 91).

Il y a sûrement des manières plus directes d'écrire ces choses! Il semble que les auteurs se perdent parfois dans les méandres de leur pensée ou de leur plume.

Les guides de l'étudiant et les manuels d'apprentissage sont aussi émaillés d'un jargon pédagogique ambigu : un moniteur, une cellule, une notation sont des mots qui méritent d'être définis régulièrement, si l'on ne veut pas que le nouvel étudiant se croit dans une cellule de prison ou de monastère...

C. Une complexité superflue

Dans plusieurs cours, il existe une tendance marquée à utiliser des noms abstraits dérivés de verbes d'action (des verbes nominaux ou nominalisés, des verbes qui sont transformés en noms): fléchir, connaître et détruire se transforment en concepts tels fléchissement, connaissance et destruction. «Ils détruisirent la faune de la région» devient : «La destruction de la faune de la région». En voici un autre exemple :

Version originale :

Il nous apparaît encore nécessaire de conserver les lettres majuscules, particulièrement pour les noms propres. La suggestion de les commencer en lettres minuscules rencontrerait l'objection qu'il s'ensuivrait une perte de clarté.

Version corrigée :

Il nous apparaît encore nécessaire de conserver les lettres majuscules, particulièrement pour les noms propres. Si quelqu'un suggérait de les commencer aussi en lettres minuscules, d'autres s'objecteraient en disant que le texte serait moins clair.[13]

Nominaliser les verbes plutôt que de les utiliser directement évite de mentionner les sujets des actions et réduit l'utilisation des pronoms personnels. Le texte y gagne donc en neutralité (moins de je, nous, vous), mais y perd grandement en lisibilité lorsque ce procédé est couramment utilisé. Il semble que ce soit en partie la volonté des auteurs d'utiliser le moins possible de pronoms personnels qui les amène à nominaliser les verbes.

Miller et Coleman[14] ont démontré expérimentalement que les textes qui contenaient un pourcentage élevé de verbes nominalisés (noms abstraits dérivés de verbes) étaient moins efficaces et moins bien compris que les mêmes passages réécrits pour contenir moins de verbes nominalisés (remplacés par des formulations actives). Ils ont aussi démontré que les passages qui contenaient un grand nombre de noms abstraits (noms qui ne peuvent être perçus par les sens) étaient moins lisibles que les mêmes passages réécrits avec des noms concrets et des verbes pleins. Ils ont suggéré que la lisibilité des textes pouvait être améliorée lorsqu'on prenait soin de garder à son minimum la proportion de noms abstraits et de verbes nominalisés.

Il semble bien, selon Coleman, Miller et Duffelmeyer, que l'utilisation de certaines classes de mots (ici les noms abstraits et les verbes nominalisés) puisse être la source d'une complexité superflue,

---

13. Exemple extrait et traduit de Duffelmeyer, F.A., *The Effect of Rewriting Prose Material on Reading Comprehension*, p. 5.

14. Coleman, E.B. et Miller, G.R., *A Measure of Information Gained during Prose Learning*, p. 369-386.

distincte de la complexité inhérente au contenu. En d'autres mots, on peut souvent améliorer la lisibilité d'un texte abstrait en le réécrivant, en prenant soin de réduire la proportion de noms abstraits (les remplacer par des noms concrets) et de verbes nominalisés (les remplacer par des verbes actifs). Le degré de difficulté d'un texte peut ainsi être réduit, dans certaines limites, en manipulant la langue utilisée par l'auteur.

Cette tactique de réécriture ne vise pas à rendre tous les textes les plus lisibles possibles. Si tous les textes de cours étaient faciles à lire, où serait le défi et l'apprentissage? Il ne s'agit pas de «mâcher» les textes de telle sorte que l'étudiant n'aie plus qu'à les avaler tout de go... Il est plutôt question de rendre plus digestes des textes difficiles à digérer... De réduire le niveau d'abstraction et de difficulté de textes déjà difficiles, en les réécrivant tout en conservant le même contenu.

Les effets d'un gain de lisibilité se font nettement sentir lorsque les lecteurs ont le choix de lire le texte en question ou non, lorsque leurs habiletés en lecture sont limitées et qu'ils ont moins de temps à y consacrer. Les journaux et les périodiques ont ainsi intérêt à optimaliser la lisibilité de leurs articles, parce que leurs lecteurs ne sont pas obligés de les lire et qu'ils veulent y consacrer un temps limité. En situation d'apprentissage, la problématique est différente jusqu'à un certain point, puisque les étudiants sont en quelque sorte obligés de se «taper» certains textes. Des expérimentations ont démontré qu'un texte réécrit pour être plus lisible entraînait une meilleure performance chez les étudiants moins habiles en lecture, lorsque la première version du texte était jugée ennuyante ou que le contenu leur était peu familier. La performance des étudiants ne s'améliorait pas lorsque ceux-ci étaient habiles en lecture, que la première version du texte était jugée intéressante ou que le contenu du texte leur était déjà familier. Ce qui amène Macdonald-Ross à avancer que ce sont les textes qui présentent moins d'intérêt qui devraient être réécrits en premier, ou ceux dont le contenu est

plus nouveau ou plus difficile; les effets de cette réécriture se font alors sentir chez les lecteurs plus faibles.[15]

Voici un exemple de réécriture d'un extrait du cours *L'environnement, un bien collectif menacé?* où les interventions majeures ont consisté à :

- remplacer occasionnellement les noms abstraits par des noms concrets («transports en commun» par [illegible]s, train et métro; «transport privé» par automobile);

- remplacer occasionnellement des noms dérivés de verbes par des verbes d'action («substitution» par remplacer et substituer; «prévoir les conséquences inhérentes» par prévoir ce qui se passera si; «baisse de clientèle» par la clientèle baissera);

- expliciter certaines inférences de l'auteur (le rapport entre une augmentation de clientèle aux heures de pointe, une baisse relative de clientèle en dehors des heures de pointe et l'augmentation des coûts).

Version originale :

Les problèmes suscités par la substitution du transport public au transport privé sont à étudier car, si nous désirons donner la priorité aux transports en commun, il importe de prévoir les conséquences inhérentes à cette orientation. C'est un fait que si le réseau des transports en commun fonctionne à pleine capacité aux heures de pointe, toute augmentation de la clientèle nécessitera des investissements dans l'infrastructure. Nous aurons un réseau sous-utilisé en dehors des heures de pointe et nous nous condamnerons à voir grimper les coûts, ce qui entraînera inévitablement une hausse des tarifs et une baisse de la clientèle. On sent bien que la seule substitution ne peut pas résoudre le problème des transports.

---

15. Macdonald-Ross, M., *Language in Texts*, p. 234.

Version remaniée :

Remplacer l'automobile par l'autobus, le train et le métro peut entraîner des problèmes qu'il est nécessaire d'étudier. Il faut prévoir ce qui se passera si les gens se mettent à utiliser massivement les transports en commun plutôt que leur automobile.

Les transports en commun sont déjà bondés aux heures de pointe. Si leur clientèle augmente encore, les autorités devront investir pour améliorer le service aux heures de pointe. Par contre, les usagers étant moins nombreux en dehors des heures de pointe, le réseau des transports en commun y sera sous-utilisé. À cause de cela, les coûts grimperont, les tarifs augmenteront et la clientèle baissera. On sent bien que substituer les transports en commun au transport privé ne résout pas à lui seul le problème des transports.

D. Une langue difficile

La langue télé-universitaire souffre de certains malaises :

- des phrases longues, qui gagneraient à être raccourcies et mieux structurées;
- beaucoup de mots d'usage peu fréquent : des termes scientifiques et techniques qui doivent être définis en quelque part et des mots abstraits qui pourraient être concrétisés;
- une propension à utiliser des mots abstraits plutôt que des mots concrets et des verbes nominalisés plutôt que des verbes d'action, ce qui entraîne à notre avis une complexité superflue.

Rendre la langue plus lisible n'est pas une fin en soi. On ne peut s'attendre à ce que les textes de cours soient tous faciles à lire. Toutefois, il semble bien que certains textes particulièrement difficiles pourraient être rendus plus lisibles par des interventions sur la langue, ce qui faciliterait la tâche aux étudiants plus faibles.

Il ne faut pas se leurrer non plus! Intervenir sur la langue oblige à resserrer la structure du contenu, à préciser les intentions de l'auteur du texte, à redéfinir à qui s'adresse le cours, à clarifier la démarche pédagogique. Ce sont ces aspects que nous allons explorer dans les sections suivantes.

2. QU'EST-CE QU'UN TEXTE DIDACTIQUE?

On peut lire des romans, des poèmes, des pamphlets, des scénarios, des rapports scientifiques, des textes didactiques... Comment peut-on caractériser ces derniers, préciser leurs ressemblances et leurs différences avec d'autres types de textes? Même s'il est assez abstrait, cet exercice de classification est utile pour comprendre les difficultés d'un étudiant qui doit lire un texte didactique, alors qu'il est habitué à lire des romans, des journaux ou des modes d'emploi. Et les misères d'un auteur qui doit rédiger un texte de cours, alors qu'il est habitué à rédiger des communications, des rapports et des essais scientifiques. Cela peut aussi aider à comprendre pourquoi les textes qui visent à enseigner et à apprendre sont difficiles.

Comme il n'existe pas à l'heure actuelle de typologie cohérente des textes[1], c'est par approximations successives que nous tenterons de définir le texte didactique.

Mais avant, précisons quelques éléments de la communication écrite.

A. La communication écrite[2]

La communication écrite est une interaction sociale entre un auteur et un lecteur. Un message est transmis par le biais d'un texte, dans un langage dont l'auteur et le lecteur possèdent le code. Ce texte est déposé dans un support ou un médium (ex. : journal, cours à distance), qui rend la communication possible.

---

1. DeBeaugrande, Robert, *Text, Discourse and Process*, p. 195-196.

2. Cette section est largement inspirée de : Von Ziegasar, D., *How to Analyse and Teach Non Literary Texts*, p. 3-4.

L'auteur et le lecteur ajustent leur activité au médium retenu. Ainsi, un auteur ne dépose pas le même texte à un quotidien du matin et à un périodique scientifique. Le lecteur n'attend pas le même texte du quotidien et de la revue scientifique.

L'auteur influence grandement la communication. Ses intentions de communication (ex. : informer, persuader et enseigner) ainsi que ses présuppositions sur le lecteur (ex. : son évaluation de ses connaissances antérieures, de son niveau d'instruction, de ses centres d'intérêt et de ses capacités) sont des variables essentielles. Les attentes, les attitudes et les présuppositions du lecteur doivent aussi être prises en compte, si l'on veut obtenir une communication efficace. Le contenu du texte (ex. : la biologie et la psychologie) ainsi que le contexte socio-économique de l'auteur et du lecteur sont aussi des variables importantes.

Comme le lecteur est absent au moment de l'émission du message, l'auteur doit recourir exclusivement au code verbal dans sa forme graphique. Il doit aussi expliciter la totalité des éléments de référence de ses messages, puisque le premier et le deuxième ne partagent pas la même situation. Il doit développer un message monologué et homogène et anticiper sur les attitudes et les réactions de son interlocuteur.[3]

B. L'oral et l'écrit

Quelques cours Chem et Ches s'inspirent largement de la langue parlée. Ainsi, dans *Introduction au programme Ches*, l'auteur interpelle l'étudiant, lui dit quoi faire, souligne ses difficultés, lui suggère de nouvelles pistes, s'étonne avec lui, lui dit de ne pas s'inquiéter, que tout va s'arranger plus loin... Dans *La mathématique et l'activité humaine*, un mathématicien sympathique, Pascal C., dialogue longuement avec ses amis sur les subtilités de la vie et de la science. Le ton est alors familier, l'étudiant se sent concerné. Le niveau de

---

3. Le dernier paragraphe est tiré de Vigner, G., *Lire : du texte au sens*, 1979.

langue se rapproche de la conversation : des mots d'usage courant, des phrases plutôt courtes; beaucoup de noms concrets, de verbes d'action et de pronoms personnels; des tournures de phrases actives plutôt que passives. Le ton est celui de l'échange, plutôt que celui de l'exposition ou de l'argumentation.

Probablement sans le savoir, ces auteurs de cours partageaient la théorie de Börje Holmberg sur la formation à distance. Selon Holmberg, la formation à distance peut être comparée à une conversation guidée dont le but est l'apprentissage, et la présence de traits particuliers à la conversation facilite l'apprentissage.[4] Les caractéristiques de la conversation didactique guidée sont les suivantes :

- Des présentations de la matière facilement accessibles ; un langage clair, plutôt familier; des textes facilement lisibles; une densité modérée de l'information.
- Des conseils et des suggestions explicites à l'étudiant sur ce qu'il doit faire et ne pas faire, ce à quoi il doit prêter plus d'attention, en expliquant pourquoi.
- Des invitations à un échange de vues, à des questions et à des jugements sur ce qui est acceptable ou non.
- Des tentatives pour engager émotivement l'étudiant afin de développer son intérêt personnel pour le sujet à l'étude.
- Un style personnel incluant l'utilisation de pronoms personnels et possessifs.
- Des changements de thèmes bien marqués par des affirmations explicites, des indices typographiques ou, si le message est audio plutôt qu'écrit, des changements de locuteurs ou des pauses.[5]

---

4. Holmberg, B., *Status and Trends of Distance Education*, p. 30.

5. Holmberg, B., *Idem*, p. 31-32 (traduction libre).

Mais des dangers guettent la conversation didactique écrite. Les caractéristiques de l'échange oral ne sont pas les mêmes que celles de l'échange écrit. Et l'utilisation du langage parlé dans les cours peut conduire à un ton trop familier et paternaliste, à un manque de tact et d'à propos qui peuvent indisposer l'étudiant.

Dans une conversation, les interlocuteurs partagent le même temps, le même lieu et la même situation de conversation. Ce n'est pas le cas dans le texte écrit, où l'auteur et le lecteur/étudiant sont dans des contextes différents. Ainsi, les références à l'actualité immédiate[6] sont déplacées puisqu'on peut s'attendre à ce que le texte soit lu au moins un an après sa rédaction. Les allusions au contexte dans lequel le texte sera lu peuvent être hasardeuses : le lecteur/étudiant peut être installé à sa table de travail ou dans un train, debout ou dans un fauteuil roulant, en santé ou malade, riche à craquer ou dans une situation financière précaire, etc.

L'auteur ne connaît pas son lecteur, ce qui devrait l'amener à exclure toute familiarité. Dans une conversation, le tutoiement et les interventions personnelles (ex. : ne te décourage pas, fais-toi confiance) ont leur place; ils aident à créer un climat d'échange, de chaleur et de confiance. Par contre, dans un texte de cours, ils peuvent carrément indisposer certains étudiants, qui les interprètent comme une familiarité artificielle et un paternalisme déplacé. Le risque est grand que ces interventions manquent leur cible : encourager un étudiant qui n'est pas le moins du monde découragé, tutoyer un étudiant habitué à plus de déférence... Une certaine neutralité éviterait les erreurs de ton, le manque d'à-propos qu'on trouve dans certains cours Chem et Ches. Cela éviterait aussi les changements abrupts de discours; ainsi, dans Introduction au programme Ches, la rupture est flagrante entre le ton badin de l'auteur et les propositions abstraites d'un Durkheim. Les cours seraient aussi plus flexibles face à des modifications dans les clientèles visées ou le contexte socio-économique.

---

6. À moins bien sûr que les événements d'actualité présentent un intérêt général.

C. Les textes narratifs et didactiques

La majorité des adultes lisent, occasionnellement ou régulièrement, des écrits à dominante narrative[7], comme le fait divers, le reportage, la nouvelle, le roman, la biographie, les mémoires. C'est peut-être avec une grille de lecture narrative que ces adultes abordent les textes de cours : à la recherche de personnages et d'événements qu'ils peuvent suivre tout au long du document. Les différences entre les deux sont pourtant considérables.

Même si l'exercice peut sembler gratuit à première vue, nous allons essayer de distinguer le texte narratif et le texte didactique. Camper l'un et l'autre peut nous aider à comprendre pourquoi les étudiants jugent souvent les textes de cours plats et ennuyants et comment on peut utiliser certaines techniques narratives pour les rendre plus vivants et plus intéressants.

Le texte narratif[8] est fondé principalement sur des personnages, des événements, des motifs et des sentiments qui sont plus ou moins proches de la vie quotidienne. La cohérence du texte repose principalement sur le déroulement des événements dans le temps et dans l'espace. La description des personnages, des lieux et des événements y joue un rôle important. Les mêmes personnages qui reviennent, parfois dans les mêmes lieux, au cours d'événements différents, servent la plupart du temps de points d'ancrage au récit; c'est ce qui assure la cohésion. Auteur et lecteur partagent généralement dès le départ des connaissances sur le contexte dans lequel le récit va se dérouler. Sinon, ces connaissances sont transmises par l'auteur au fil du récit. Relativement peu de connaissances nouvelles sont transmises

---

7. Selon Gérard Vigner, on peut distinguer des textes à dominante narrative, descriptive, expressive, logico-argumentative et prescriptive; les textes didactiques sont à dominante logico-argumentative.

8. Les distinctions entre le narratif et le didactique empruntent largement à un manuscrit de Nicole Marchand.

au cours de la narration. Le lecteur peut prédire jusqu'à un certain point le déroulement des événements. L'activité mentale du lecteur peut être réduite, sans qu'il perde le fil. Son activité consiste à reconstituer le fil des événements, en tenant compte des personnages impliqués, des motifs qui les animent et du contexte dans lequel ils vivent.

Il en est autrement du texte à dominante logico-argumentative ou didactique. Le texte didactique porte principalement sur des concepts abstraits qui sont organisés en théorie ou en système et qui appartiennent à un corpus de savoir. Il n'y est que peu question de la vie quotidienne; il s'agit plutôt de conceptualisations à propos de certains aspects du monde dans lequel nous vivons (les rapports entre les événements, leurs catégories, leurs oppositions, etc.). Les événements y jouent un rôle accessoire : seuls ceux qui sont pertinents aux concepts et aux théories y sont retenus. La cohérence du texte est assurée par la logique spécifique du domaine d'étude, et non par le déroulement d'événements dans le temps et dans l'espace. Les repères spatiaux et temporels sont généralement absents; ils sont remplacés par des repères logiques qui balisent le déroulement de l'argumentation.

Le texte didactique repose en effet avant tout sur l'exposé, l'explication, l'argumentation, plutôt que la description. La cohérence du texte est plus difficile à maintenir pour le lecteur débutant : le déroulement de l'intrigue, les changements de lieux ou de personnages ne peuvent plus ponctuer le texte; c'est le déroulement logique du contenu et sa séquence de concepts souvent hiérarchisés qui assurent la segmentation des blocs d'information et leur cohérence. La cohésion du texte est aussi plus difficile à maintenir; souvent, il est nécessaire d'introduire un fil conducteur, un thème, pour «faire tenir ensemble» des concepts, des théories et des univers de référence dont les rapports ne sont pas évidents pour le lecteur débutant.

Les connaissances partagées par l'auteur et le lecteur sont généralement peu importantes, l'objectif du texte étant justement d'accroître les connaissances du lecteur sur un sujet donné. L'addition d'informations nouvelles est plus rapide que dans un texte narratif. L'activité mentale du lecteur est d'autant plus grande que la quantité d'informations nouvelles est grande et que ses connaissances préalables sont faibles. Cette activité mentale sert à construire une structure de concepts abstraits et de relations plutôt qu'une séquence d'événements.

La plupart des textes de cours dans les programmes Chem et Ches correspondent d'assez près à cette description des textes didactiques. Dens les cours récents, mentionnons *Vie économique québécoise* et *Exploration du milieu physique*, qui respectent l'ensemble des caractéristiques mentionnées.

On comprend aisément qu'un texte didactique soit généralement plus difficile qu'un texte narratif : son contenu est plus abstrait (des concepts plutôt que des faits bruts), il contient plus d'informations nouvelles, l'activité mentale exigée du lecteur pour la compréhension est plus grande. Au niveau de la langue, on peut s'attendre à ce que le texte didactique comprenne plus de mots nouveaux et abstraits ainsi que des structures syntaxiques plus complexes qui traduisent la hiérarchie des concepts. Cet énoncé est confirmé par l'analyse de lisibilité de la section 1. Plusieurs recherches ont démontré expérimentalement que les passages narratifs, comme les histoires et les contes, étaient plus faciles à comprendre et à mémoriser que les passages expositifs comme les textes didactiques.[9]

Précisons dès maintenant qu'il n'existe pas de texte pur. Un bon roman, même s'il relate des faits particuliers, peut contenir des affirmations universelles et peut véhiculer des informations géographiques,

---

9. Gisbon, E. et Levin, M., *The Psychology of Reading*, 1975.

historiques ou psychologiques pertinentes et intéressantes à retenir. Ce n'est pas seulement dans les textes didactiques qu'on apprend, il va sans dire. Le texte de cours est aussi plus hybride qu'il semble à première vue. Il est souvent constitué de plusieurs textes (témoignages d'individus, faits divers pertinents, textes de lois, brochures d'information, etc.) qui sont replacés dans un contexte d'apprentissage.

Le texte didactique ressemble au texte scientifique. Selon Gérard Vigner, ce dernier vise à «transmettre une connaissance construite selon un protocole heuristique rigoureux, partagé par une communauté donnée de chercheurs, aux fins d'explication ou de prédiction par la découverte de constantes, de régularités, de lois et/ou l'élaboration de modèles».[10] Le discours scientifique s'adresse donc aux chercheurs, et non aux débutants dans une discipline. Par conséquent, il ne fournit pas à ces débutants les instruments nécessaires pour décoder le message (notions de base, connaissances préalables, définitions, etc.), ce qui est une variable essentielle du manuel scolaire ou du texte de cours (voir la section 3). Il faut cependant ajouter qu'en pratique la différence est mince. En examinant les cours Chem et Ches, on a quelquefois l'impression de se trouver devant une communication scientifique, plutôt qu'un cours.

D. Rendre le texte didactique plus intéressant

Le texte didactique peut présenter des difficultés de lecture à plusieurs niveaux. La langue utilisée y est souvent obscure et inutilement abstraite (voir la section 1). La cohérence, la cohésion et la segmentation du contenu sont difficiles à maintenir, surtout pour des lecteurs débutants; c'est là une difficulté réelle dans plusieurs

---

10. Vigner, Gérard, *Lire : du texte au sens*, p. 98.

cours Chem et Ches. Paradoxalement, le texte didactique moyen expose, argumente, démontre, mais ne facilite que peu l'apprentissage par un traitement didactique approprié (voir la section 3). Et ce pauvre texte didactique est souvent plat et ennuyant!

Il existe pourtant des stratégies pour rendre le texte de cours plus intéressant. Celui-ci peut par exemple être conçu comme un dialogue entre un professeur auteur et un étudiant/lecteur. Cette stratégie présente un intérêt certain, surtout pour des textes courts, comme nous l'avons mentionné plus tôt dans cette section. Par contre, prétendre dialoguer avec l'étudiant réel pendant tout le cours peut être un carcan mortel, car ce dernier peut ressentir vivement l'artifice comme un marché de dupe, puisque l'auteur prétend connaître ses attentes, ses difficultés et ses réactions, alors qu'il n'en est rien (ex. : Introduction au programme Ches). Du moins faut-il bien connaître la clientèle étudiante pour procéder ainsi. On peut par contre utiliser carrément une stratégie narrative, le cours devenant alors un dialogue entre un professeur et un étudiant fictif, qui échangent entre eux.

Le cours, ou une partie du cours, peut aussi être conçu comme un récit ou un roman. Des personnages, des événements et une intrigue sont alors surimposés aux objectifs et au contenu du cours. Le choix des personnages et de l'intrigue est une entreprise délicate, puisqu'il faut que la trame romanesque soit suffisamment souple pour intégrer le contenu du cours. C'est généralement une trame passe-partout qui est retenue : les rencontres entre un personnage compétent et ses amis ignares ou débutants (ex. : *La mathématique et l'activité humaine*), un long voyage à travers des pays inconnus (ex. : *Affectivité, sexualité et relations interpersonnelles*). Cette trame romanesque assure la cohérence, la cohésion et la segmentation du texte.

Une autre stratégie romanesque consiste à faire vivre non pas des personnages humains, mais des objets ou des idées. Une idée bien choisie peut devenir le point d'ancrage d'un cours ou d'une partie de cours. C'est elle qu'on suit au fil des pages. On peut par exemple raconter comment une idée a évolué au travers des siècles, comment elle est actuellement décrite, bafouée, adulée, adorée par tout un régiment de scientifiques.

Dans la même ligne, le fil conducteur d'un cours peut être une question, une problématique ou un thème pertinents à la vie quotidienne de l'étudiant (ex. : *L'environnement, un bien collectif menacé?* Le chalet, privilège des privilégiés?) Le cours devient alors une tentative pour répondre à une ou à quelques questions fondamentales pour l'étudiant.

La vulgarisation scientifique emploie souvent ces procédés narratifs pour faciliter la compréhension d'un contenu difficile. Michel de Pracontal, journaliste à Science et Vie, décrit ainsi son travail de vulgarisation scientifique :

> L'objet du récit vulgarisateur est de faire comprendre : clarté du style, exactitude scientifique, rigueur logique de l'exposé, tels sont les impératifs. Mais à ces qualités scientifiques et pédagogiques du vulgarisateur s'ajoute le talent tout aussi important, de conteur : on ne capte pas l'attention du lecteur avec une version simplifiée d'une communication à l'académie des sciences : il y faut du suspense, de l'intensité dramatique (...).[11]

Ces stratégies qui empruntent au genre narratif peuvent sembler des artifices à certains. Elles peuvent cependant permettre de donner une ossature, une trame, à des contenus difficiles d'accès pour des débutants.

---

11. De Pracontal, Michel, *La nécessité du récit en vulgarisation scientifique*, Comptes rendus des 3e journées internationales sur l'éducation scientifique, p. 45-50.

E. Lire pour apprendre

En lisant, un lecteur se construit une représentation mentale du contenu du texte.[12] Il retrace la séquence des événements dans le récit alors que dans le texte de cours, il devra plutôt identifier les idées principales et retracer les réseaux de relations qu'elles entretiennent entre elles. Il possède deux sources d'information : le texte lui-même et ses connaissances préalables du contenu. Lorsque ces dernières sont faibles, ce qui est le cas pour le texte de cours, qui vise à transmettre des connaissances nouvelles, il est évidemment plus difficile d'élaborer une représentation mentale juste et complète du contenu. Il faut alors s'attendre à ce que cette étape demande plus d'une lecture. La lecture doit être approfondie.

Lire n'est pas suffisant pour apprendre. Il est rare qu'une simple lecture fasse plus que de transmettre des informations nouvelles. D'autres activités doivent précéder ou suivre la lecture, afin d'ancrer les idées nouvelles, de les associer à d'autres, d'en trouver des applications, de les généraliser à un ensemble de situations. La lecture n'est qu'une partie d'une démarche d'apprentissage. À la Télé-université, elle fait partie d'un système d'apprentissage qui intègre plusieurs média et types d'activités mis en place pour atteindre des objectifs.

---

12. McConkie, G.W., *Learning from Text*, p. 15.

3. FACILITER L'ACCÈS AUX TEXTES DE COURS

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, les textes de cours (ou textes didactiques) sont généralement difficiles. Ils portent sur des contenus abstraits, ils sont rédigés dans une langue complexe et, bien sûr, ces contenus sont peu familiers aux lecteurs/étudiants.

Il existe pourtant plusieurs manières de les rendre plus clairs, plus attrayants et plus accessibles. Une mise en page judicieuse, des illustrations pertinentes et un choix approprié de caractères et d'indices typographiques peuvent en améliorer la présentation matérielle et en faciliter la lecture. L'utilisation appropriée d'instruments d'accès et de décodage peuvent aussi grandement faciliter la compréhension de ces textes: titres et tables des matières, résumés et synthèses, questions organisatrices, lexiques et index, etc. Ce sont en quelque sorte des panneaux indicateurs qui balisent la démarche de l'étudiant. Ce sont eux qui font l'objet de cette section-ci. Ce n'est là rien de neuf, mais il semble que ce soit peu connu ou peu apprécié des auteurs à la Télé-université, puisque ces derniers les utilisent très peu.

Plusieurs des documents écrits dans les cours Chem et Ches se présentent plus comme des essais que comme des textes de cours. Ils sont rédigés en prose continue. La structure du texte n'est reflétée que dans les éléments linguistiques: il faut lire le texte pour le comprendre. La mise en page et la typographie ne servent que très peu à clarifier la structure du texte, à en faciliter l'accès. Les stratégies de présentation et de décodage n'aident pas non plus à baliser la lecture.

Les titres et les sous-titres, ainsi que les tables des matières, sont peu explicites sur le contenu des textes et sur leur structure (ex. : *L'individu, son affectivité et sa sexualité, guide de l'étudiant et manuel d'apprentissage*). Les résumés ou les synthèses, qui permettent de repérer rapidement les idées principales et la structure d'un texte, sont inexistants. Tous les textes semblent d'égale importance et de statut semblable (ex.: *Exploration du milieu physique*). Les outils de décodage des textes (notes explicatives, définitions en marge, glossaires, index, renvois à des parties complémentaires, etc.) brillent souvent par leur absence. Ainsi, dans *Exploration du milieu physique*, le tiers de chaque page est blanc - sans doute pour permettre à l'étudiant d'écrire - sans aucune indication. C'est cette quasi-absence de "traitement didactique" ou d'"édition pédagogique" qui nous a amené à écrire quelques pages sur ce point, sans que le temps permette toutefois d'étoffer suffisamment notre réflexion.

A. Les raisons d'être du traitement didactique

Waller et Macdonald-Ross de l'Open University ont à plusieurs reprises souligné l'importance des indices d'accès dans les documents de cours[1]. Ceux-ci facilitent la compréhension de l'étudiant et l'aident à trouver son chemin à travers les documents, comme des panneaux indicateurs au bord d'une route. Selon Waller[2], ces indices permettent à l'étudiant de choisir lui-même ce qu'il veut lire, quand et comment il veut le lire. Ils rendent donc l'étudiant plus autonome dans sa lecture. Ces indices d'accès peuvent être typographiques (ex.: les mots-clés en caractères gras), liés à la mise en page (ex.: des explications supplémentaires en-

---

1. Hartley, J. (éd.), *The Psychology of Written Communication*, p. 117-118.

2. Waller, R.H.W., *Typographic Access Structures for Educational Texts*, p. 175-176.

cadrées ou dans une marge réservée à cette fin) ou insérés dans le texte lui-même (ex.: des résumés au début ou à la fin des chapitres).

Depuis plusieurs années, les spécialistes de la communication écrite et de la technologie éducative analysent comment on peut améliorer l'apprentissage réalisé à partir des documents imprimés. Les résultats ne sont pas toujours clairs (ex.: Faut-il placer les résumés et les questions-synthèse au début ou à la fin des textes?) mais méritent qu'on s'y attarde.

A notre avis, le traitement didactique peut avoir les fonctions suivantes:

- permettre à l'étudiant de repérer rapidement la structure générale du texte et les idées principales (table des matières, titres et sous-titres, résumés, etc.);

- orienter l'attention de l'étudiant vers les points importants ou lui fournir une grille de lecture (questions organisatrices, mots soulignés ou en caractères gras, etc.);

- fournir à l'étudiant plus faible des aides à la compréhension (notes explicatives, définitions, renvois, etc.);

- aider l'étudiant à évaluer l'importance relative des différentes parties (argument principal du texte, exemples complémentaires, notes explicatives, etc.);

- permettre une lecture plus autonome et moins linéaire (ex.: ne lire que les résumés de certaines parties et en approfondir d'autres).

Il ne s'agit pas, encore une fois, de mâcher un texte pour qu'il soit le plus digeste possible. Nos interventions doivent porter sur les documents dont le contenu est jugé d'avance difficile d'accès et ce, lorsqu'ils s'adressent à des étudiants plus faibles.

B. Les panneaux indicateurs

. Les titres, sous-titres et tables des matières

Un titre clair et concis communique en quelques mots le concept - clé ou l'idée principale du texte qui le suit. Il oriente la lecture de l'étudiant et facilite sa mémorisation.

Un titre précise aussi le contexte dans lequel la lecture doit se faire. Dans un texte de cours, où l'argumentation se construit peu à peu, il faut souvent lire plusieurs paragraphes avant de saisir de quoi il est question et comment les énoncés sont liés entre eux; c'est alors le titre du texte qui fournit le cadre de lecture, qui indique en partant dans quelle direction le texte s'en va.

Les titres et les sous-titres balisent les blocs d'information. Ils indiquent les séparations principales dans le contenu du texte, là où certaines parties se terminent et d'autres commencent.

La table des matières, qui reprend les titres et les sous-titres, fournit en quelque sorte une carte ou un squelette du texte. Elle permet d'identifier rapidement la structure d'un texte ou sa séquence, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les idées sont amenées.

. Les résumés et les synthèses

Il n'y a pas de doute que les résumés et les synthèses,en identifiant les idées principales d'un texte, en facilitent la compréhension et la mémorisation. Certaines recherches ont même démontré expérimentalement que dans certains cas les résumés étaient en fait mieux appris que les textes eux-mêmes![3]

Les résumés et les synthèses ont aussi l'immense avantage de permettre une lecture sélective. En lisant le résumé, l'étudiant peut évaluer la pertinence du texte par rapport à ses besoins et décider si oui ou non il doit poursuivre sa lecture dans cette section. Dans certains cas, le résumé sera suffisant et l'étudiant passera à d'autres sections.

Il semble bien que la place des résumés - au début ou à la fin d'une section - n'ait pas tellement d'importance. C'est du moins ce que laisse croire la recherche expérimentale à ce sujet.

. Les objectifs

Faut-il communiquer à l'étudiant les objectifs poursuivis? A quel moment? Le débat sur une approche systématique de l'apprentissage fondée sur les objectifs comportementaux reste ouvert. Plusieurs auteurs inclinent à penser que cette approche n'a pas rempli les attentes qu'elle avait suscitées. Quoi qu'il en soit, des objectifs clairement énoncés sont supposés diriger l'attention de l'étudiant; ils doivent alors être situés au début d'une section. Selon une enquête auprès des étudiants de l'Open University, les étudiants

---

3. Reder, L,M. et Anderson, J.R., *A Comparison of Texs and their Summaries : Memorial Consequences*, p. 121.

ne les utilisent pas de cette façon. Macdonald-Ross et Waller suggèrent plutôt que la liste des objectifs fait partie de la structure d'accès d'un texte et qu'elle doit être placée à la fin du matériel d'apprentissage, avec des références aux pages concernées, afin de servir de liste de vérification («checklist»)[4].

. Les questions

Vaut-il la peine de poser des questions? Il semble bien que des questions pertinentes, placées au début, à la fin ou au coeur d'une section, orientent l'attention de l'étudiant vers certains points et l'amènent à réviser mentalement le contenu visé par les questions. Cet effet positif est noté lorsque les questions sont de haut niveau, axé sur l'inférence ou la résolution de problème. L'effet est nul lorsque les réponses sont contenues directement dans le texte ou supposent seulement le repérage d'informations.

Selon Holmberg, pour favoriser un apprentissage en profondeur plutôt que de surface, des questions qui encouragent l'étudiant à penser de manière autonome, à formuler sa pensée et à la relier aux idées énoncées dans le texte sont préférables à des questions dont les réponses n'exigent aucune réflexion.

. Les énoncés préorganisateurs

Selon Ausubel[5], un apprentissage doit être mis en relation avec les connaissances préalables de l'étudiant pour devenir significatif. Les préorganisateurs («advance-organizers») jouent ce rôle. Ce

---

4. Macdonald-Ross, M., *Language in Texts*, p. 251.

5. Ausubel, D.P., *The Facilitation of Meaningful Verbal Learning in the Classroom*, p. 16-26.

sont de brefs énoncés, qui précèdent toujours le texte principal, qui établissent des liens entre ce qui est déjà su (connaissances courantes ou prérequises, mais aussi connaissances fraîchement acquises dans les parties précédentes du cours) et ce qui suit dans le texte. Les préorganisateurs fournissent ainsi une grille de lecture et permettent de structurer mentalement ces nouvelles connaissances par rapport aux anciennes.

Les recherches n'ont pas démontré clairement les effets positifs des énoncés préorganisateurs. Quoi qu'il en soit, les travaux de Ausubel soulignent l'importance d'expliciter les rapports entre ce que l'étudiant sait déjà et ce que l'auteur a l'intention de lui enseigner.

. Les lexiques et les glossaires

Les lexiques et les glossaires fournissent des définitions de mots ou d'expressions d'usage peu courant, en particulier de mots rares et de termes scientifiques et techniques. L'importance de tels outils de compréhension a déjà été notée dans la première section. Leurs avantages sont multiples: fournir des définitions claires et précises, adaptées au contexte du cours plutôt que les définitions plus vagues des dictionnaires courants; s'assurer que tous les étudiants sont sur un même pied d'égalité quant à leurs connaissances du vocabulaire; éviter de surcharger les textes des cours de définitions parfois ennuyantes et statiques.

Les définitions peuvent aussi être présentées en marge du texte principal, plutôt que regroupées dans un lexique ou un glossaire, au moment où les mots nouveaux sont introduits dans le texte principal.

. Les indices typographiques

Les indices typographiques peuvent souligner l'importance de mots, de phrases ou de paragraphes choisis. Par exemple, lorsque les mots-clés d'un texte sont soulignés, lorsque les définitions importantes sont en italiques, lorsque les conclusions d'un chapitre sont en caractères gras. Certains indices peuvent diriger l'attention de l'étudiant vers des parties précises d'un texte; ainsi un paragraphe encadré ou tramé attire l'attention. Ils peuvent aussi mettre en évidence l'importance relative des différentes parties d'un texte : le texte principal est plus important à lire qu'un paragraphe écrit en caractères plus petits ou avec des interlignes plus étroites, les notes en marge ne sont pas essentielles à la compréhension alors que le corps du texte l'est, etc.

. La place des exercices dans les cours

Comment les exercices (ou activités d'apprentissage) s'intègrent-ils aux textes de cours? Les pratiques sont diversifiées à la Télé-université. Dans certains cours, les exercices précèdent ou suivent directement les sections sur lesquelles ils portent; dans d'autres, les exercices sont groupés dans un cahier séparé intitulé manuel d'apprentissage, guide de l'étudiant ou cahier de bord. L'importance des exercices varie grandement d'un cours à un autre. Pourtant, dans la majorité des cours, ils sont un élément essentiel de la démarche d'apprentissage de l'étudiant, tout autant que les textes eux-mêmes.

L'articulation des textes de cours et des activités d'apprentissage devrait faire l'objet de plus d'attention à la Télé-université. Il semble bien que ce soit souvent un point faible des cours : trop d'exercices ou trop peu, des exercices mal intégrés au contenu du cours, mal faits ou d'un niveau intellectuel élémentaire. Par exemple, un contenu de cours qui suppose une réflexion critique sur

un phénomène, suivi d'exercices où l'on demande de rapporter des dates, de donner des définitions contenues explicitement dans le texte, de remplir des tableaux élémentaires, etc. Il y a souvent décalage entre les textes et les exercices. Les exercices restent le moyen privilégié d'assimiler les textes de cours, de les approfondir. Ils permettent aussi, bien sûr, d'atteindre d'autres objectifs non liés aux textes eux-mêmes. Il n'est pas certain que les concepteurs comprennent le rôle des exercices, qui sont parfois confondus à des questions qu'on pose en marge du contenu ou développés sans articulation avec celui-ci.

C. Diminuer l'inflation verbale dans les cours

Utiliser l'écrit à des fins d'apprentissage ne consiste pas seulement à «dire par écrit» ce qu'on veut enseigner à l'étudiant. Il existe toute une panoplie d'instruments qui peuvent faciliter l'accès aux textes de cours, aider à l'apprentissage de l'étudiant et... diminuer le nombre de pages.

Les cours de la Télé-université sont souvent volumineux : l'institution remet à l'étudiant Chem ou Ches environ 541 pages de textes obligatoires pour un cours de trois crédits[6]. Il semble bien que l'utilisation des quelques instruments mentionnés dans cette section pourrait contribuer à diminuer le nombre de pages dans les cours à venir.

D. Permettre une lecture sélective des cours

Il est probablement irréaliste de penser que l'étudiant télé-universitaire lit d'un couvert à l'autre la documentation imprimée obligatoire des cours : celle-ci est volumineuse, souvent difficile d'accès,

---

6. Landry, Francine, *L'horaire de travail des étudiants et des étudiantes dans les certificats Chem et Ches de la Télé-université*, p. 8.

7. Landry, Francine, *Idem*, p. 16.

et l'horaire de travail de l'étudiant comprend d'autres activités aussi importantes que la lecture[7]. Robert Waller de l'Open University arrive à la même conclusion : l'étudiant fait une lecture sélective des textes de cours[8].

Plusieurs recherches, citées par Waller, indiquent que la lecture sélective est une meilleure stratégie que la lecture linéaire. Le lecteur efficace — celui qui lit avec un objectif clair et atteint son objectif — parcourt tout d'abord rapidement la documentation, localise les parties pertinentes, les approfondit et parcourt rapidement les autres. Cette lecture sélective est grandement facilitée lorsque les documents contiennent des résumés, des index, des glossaires, des questions-synthèse, des activités d'apprentissage pertinentes. L'étudiant peut alors saisir rapidement la structure et le sens d'un texte avant d'en faire une lecture exhaustive. Cette dernière est réservée aux points qui doivent être approfondis.

E. Peu d'emphase sur le traitement didactique

À la Télé-université, le traitement didactique des documents imprimés pourrait être amélioré. Une lecture approfondie des documents de cours nous amène à croire que les auteurs consacrent beaucoup de temps à la conception du «contenu» et relativement peu au traitement didactique. On ne sait si les auteurs sont peu familiers avec les ressources didactiques, peu «vendus» à leurs avantages ou manquent de temps pour les utiliser.

Au cours de l'année qui vient, le Bureau de la recherche se propose de faire un inventaire des procédés didactiques utilisés dans les documents imprimés et un bilan des recherches dont ils ont fait l'objet. Cela pourrait donner lieu à une brochure d'information à l'intention des concepteurs.

---

7. Landry, Francine, *Idem*, p. 16.

8. Waller, R., *Typographic Access Structures for Educational Texts*, p. 181.

4. UNE DOCUMENTATION ECRITE ADAPTEE A L'ETUDIANT

A la Télé-université, les équipes pédagogiques ont bien sûr le souci d'adapter leurs cours à leurs étudiants. Elles tentent ainsi de rédiger des documents écrits qui répondent aux besoins et aux caractéristiques des clientèles étudiantes visées. Dans certaines limites, ce souci d'adaptation ressemble à la quadrature du cercle. C'est du moins un défi important.

En effet, les équipes de conception des cours n'ont pratiquement pas de contact avec les étudiants, puisque les cours se préparent bien avant que les étudiants ne s'y inscrivent, respectant ainsi les contraintes et les échéances d'une maison d'édition. Une fois les étudiants inscrits, seuls des réajustements mineurs sont possibles, les documents étant déjà imprimés à des milliers d'exemplaires dès la première édition. De plus, il arrive que les clientèles réelles au moment de l'inscription soient assez différentes des clientèles qui étaient visées lors de la préparation des cours.

Il reste que les équipes pédagogiques doivent dessiner un portrait-robot des étudiants auxquels ils vont s'adresser. Elles doivent entre autres formuler certaines hypothèses sur le niveau de connaissances et les besoins de ces étudiants. Les quelques points de repère qui suivent peuvent aider à clarifier les hypothèses ou les postulats que la Télé-université véhicule sur les étudiants. Il est certain qu'une politique de clientèle étudiante éluciderait certaines ambiguités sur les clientèles de la Télé-université.

Les connaissances préalables de l'étudiant, sa "connaissance du monde", sont un facteur déterminant de l'apprentissage chez des adultes. D'autres facteurs jouent aussi un rôle dans l'apprentis-

sage à partir de documents écrits. Mentionnons son niveau de d
loppement intellectuel et ses habiletés en lecture. Reprenons
à un ces facteurs, en explorant comment la Télé-université en t
compte.

A. Les connaissances préalables de l'étudiant

Un étudiant adulte qui s'inscrit à un cours possède déjà un bag
de connaissances diverses qu'il a acquises au cours de sa forma
scolaire, dans son milieu de travail, par diverses expériences
vie, en lisant, en écoutant la télévision, etc. C'est avec ces
quis qu'il tente de comprendre ce qu'on lui présente dans les d
ments écrits. Pour des auteurs comme Ausubel, Anderson, Royer
Cunningham, comprendre un texte résulte d'une interaction entre
message écrit et les connaissances préalables du lecteur. Il f
qu'il y ait un certain recoupement entre le contenu du message
les connaissances du lecteur.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, il faut déjà connaîtr
un sujet pour être capable de lire un texte qui le concerne. U
message linguistique comprend à la fois des informations partag
par l'auteur et le lecteur et des informations nouvelles transm
par l'auteur au lecteur. La présence de connaissances communes
deux est un élément stratégique de la compréhension. Lorsqu'un
texte ne comprend que des informations nouvelles pour le lecte
dernier est généralement incapable de se construire une représe
tion mentale du message. Même si les mots sont familiers et le
phrases simples, le sens du message n'est pas appréhendé. La p
part du temps, le lecteur se juge incapable de comprendre le t
ou juge ce dernier irrecevable. C'est du moins ce que font gé
lement les lecteurs faibles. Lorsque le message ne comprend q

des informations déjà connues du lecteur, il est jugé non pertinent et ennuyant - surtout lorsqu'il s'agit d'un texte de cours. Les connaissances partagées par l'auteur et le lecteur sont en quelque sorte les points d'ancrage du message. Il faut savoir que la quantité de connaissances communes est une donnée manipulable par l'auteur. Certains auteurs ont tendance à remonter ... à Adam et Eve, au déluge ou au b a ba d'une discipline, d'autres à démarrer leur texte dans les hautes sphères conceptuelles des spécialistes.

. Sa connaissance de la langue française

A la Télé-université, on s'attend à ce que l'étudiant maîtrise déjà suffisamment le français écrit pour qu'il puisse sans trop d'effort décoder et comprendre des centaines de pages de textes, écrites dans une langue assez difficile, comme nous l'avons déjà vu. Ce n'est pourtant pas toujours le cas et la Télé-université prépare actuellement un ensemble d'activités de préformation[1] sur l'expression française orale et écrite.

Ces connaissances indispensables à l'interprétation des signes sont de cinq types: l'alphabet, l'orthographe, le lexique, la syntaxe et la sémantique. Le lecteur construit sa représentation d'un message écrit à partir de ces cinq sources d'informations.

La langue écrite ne doit pas constituer une barrière aux cours de la Télé-université. Ceux-ci doivent être rédigés dans un français correct, clair et lisible. Un certain niveau de difficulté est inhérent à ces documents écrits. Toutefois, comme nous l'avons mentionné à la section 1, certains textes sont rédigés dans une

---

1. Qui précède ou qui complète la formation proprement dite.

langue inutilement abstraite et complexe et gagneraient à être écrits en des mots moins abstraits et des phrases moins longues et mieux structurées. Cela en faciliterait grandement la lecture, surtout pour les étudiants qui ne maîtrisent pas parfaitement le français écrit.

. Sa connaissance des méthodes de travail intellectuel

Dans la majorité des cours de la Télé-université, on postule que l'étudiant connaît déjà les méthodes et les techniques du travail intellectuel: comment analyser différents types de textes (consignes, textes d'argumentation, textes juridiques, etc.), comment faire une cueillette de données (en bibliothèque, par des entrevues, des questionnaires, etc.), comment rédiger différents types de documents (essais, rapports, résumés, etc.). Ce postulat semble erroné et plusieurs étudiants - même diplômés d'université - perdent un temps considérable à mettre au point leur méthode de travail.

Certains cours fournissent des indications aux étudiants sur la manière de faire une étude de cas, de rédiger un rapport, de faire une entrevue, etc. Peut-être faudrait-il ou généraliser cette pratique ou fournir des guides méthodologiques (guides de dépannage) pour les étudiants aux prises avec de telles difficultés.

. Ses connaissances générales et culturelles

Quel est le milieu socio-économique de l'étudiant? Son cadre de référence, son bagage culturel? Quelles sont les expériences culturelles sur lesquelles le cours peut s'appuyer? Ce sont des questions générales, mais qui doivent être traitées à un moment ou l'autre. Ainsi, dans la concentration sociale et culturelle, la question a été réglée a priori: cette concentration porte sur

l'homme en milieu québécois et s'adresse au citoyen québécois. Le cadre de référence culturel est donc essentiellement québécois dans la majorité des cours CHEM et CHES.

Lors de la rédaction d'un cours, c'est souvent dans le point de vue adopté par les concepteurs et dans le choix des exemples et des analogies que ces questions sont soulevées. Ainsi, dans *L'environnement, un bien collectif menacé?*, les concepteurs ont un point de vue typiquement montréalais dans leur analyse de l'automobile et des transports en commun, point de vue que ne peuvent partager les habitants des régions rurales éloignées où l'automobile est nécessaire non seulement à leur bien-être mais à leur survie.

Le cours *Condition féminine, condition masculine* est un bel exemple de l'importance du bagage culturel des étudiants. Le sexisme ne peut être abordé de la même façon selon qu'on s'adresse à des femmes retenues à la maison par leurs obligations familiales ou à des militantes féministes. Leur conception du sexisme, leurs expériences de la discrimination et leurs valeurs différentes justifient un traitement différent du même sujet. Les concepteurs de ce cours semblent avoir adopté une approche mi-chair mi-poisson, où le sexisme est tellement circonstancié, expliqué, justifié, que le produit fini en devient incolore, inodore et sans saveur...

. Ses connaissances disciplinaires

Puisque les cours Chem et Ches visent la plupart du temps à initier ou à introduire l'étudiant à une discipline ou à une thématique, on postule alors que les connaissances préalables de celui-ci dans ce champ d'études sont restreintes. L'auteur doit alors prendre soin de définir clairement les concepts de base, d'initier l'étudiant

aux méthodes et aux heuristiques de la discipline, en des termes accessibles à des débutants. Pour des spécialistes dans un domaine, rédiger de tels textes suppose souvent une étape de déprogrammation, un retour aux balbutiements de sa discipline, qui n'est pas facile à faire.

Les connaissances antérieures de l'étudiant dans le champ d'études constituent la plate-forme de départ d'un cours ou d'un programme, ses points d'ancrage. Le problème reste entier puisqu'il est la plupart du temps impossible d'évaluer ces connaissances antérieures. Certains prennent pour acquis que l'étudiant télé-universitaire possède un bagage de connaissances équivalant à celui d'un diplômé de cégep. Il reste difficile de préciser quel est le bagage d'un finissant de cégep...

On peut toutefois fournir quelques balises. Selon Royer et Cunningham,[2] un texte incohérent dans son contenu pose des difficultés insurmontables à des lecteurs non familiers avec le contenu, alors que ces difficultés peuvent être surmontées par des lecteurs familiers avec le contenu du texte. Les textes doivent donc être cohérents surtout pour les vrais débutants.

Lorsque la clientèle visée ne possède pas ou peu de connaissances sur le contenu d'un texte, ce dernier doit alors être beaucoup plus explicite: les mots nouveaux doivent être définis, les mots connus doivent être le moins ambigus possible, les phrases doivent être bien structurées, la cohérence du contenu doit être explicitement soulignée[3] et toutes les étapes de l'argumentation doivent être mentionnées. On s'assure ainsi que le lecteur débutant ait moins d'inférences et d'élaborations à faire, celles-ci risquant de l'induire en erreur.

---

2. Royer, J.M. et Cunningham, D.J., *On the Theory and Measurement of Reading Comprehension*, p. 15.

3. C'est-à-dire comment les parties sont reliées entre elles.

Les connaissances préalables des étudiants facilitent en général la compréhension de textes écrits et l'apprentissage. Cependant, elles peuvent aussi dans certains cas nuire à l'apprentissage. Il en est parfois ainsi en sciences, où l'expérience commune et le bon sens - qui constituent alors le bagage de connaissances - entrent parfois en contradiction avec certaines données scientifiques. Certains étudiants s'en tiendront alors à leurs idées premières - leurs représentations préscientifiques - plutôt que d'adhérer aux résultats scientifiques.

B. Son intelligence et son niveau de développement intellectuel

A priori, l'intelligence et le niveau de développement intellectuel d'un adulte qui s'inscrit à un cours dans une université est jugé suffisant pour poursuivre des études universitaires. Ses connaissances antérieures sont évaluées lors de sa demande d'admission (diplôme d'études pertinent ou expérience équivalente), mais non sa capacité d'abstraction, de raisonnement, son habileté à lire, à compter, etc.

Ce postulat n'est probablement pas faux. Toutefois, il semble qu'un adulte qui n'a pas eu l'occasion au cours des années précédentes de travailler "dans les livres", de "jouer avec des idées" ait certaines difficultés à se mettre au pas des activités universitaires. Peut-être des activités de réchauffement ou d'actualisation de ces habiletés de base seraient-elles utiles pour les étudiants peu familiers avec le commerce des mots et des idées.

C. Ses habiletés en lecture

L'étudiant télé-universitaire possède déjà des habiletés de base en lecture, qui concernent le décodage des lettres, des mots et

des phrases, ainsi que la recherche du sens d'un mot, d'une phrase, d'un paragraphe. C'est ce qu'on appelle le savoir lire.

Il est moins certain que l'étudiant télé-universitaire maîtrise les habiletés de compréhension en lecture essentielles dans un cours à distance de niveau universitaire. Ces habiletés comprennent, entre autres :

- utiliser les indices du contexte interne et externe pour trouver le sens d'un mot inconnu;
- identifier une séquence chronologique ou matérielle;
- identifier les idées principales implicites ou explicites;
- faire le plan d'un texte;
- en prédire la suite, etc.[4]

À la demande de la Télé-université, Nicole Marchand a mis au point un test diagnostique de compréhension en lecture, dont l'objectif est de détecter les étudiants qui présentent des difficultés de compréhension en lecture. Le test s'adresse aux étudiants peu scolarisés, qui ont quitté les études depuis longtemps et à ceux qui ont déjà subi des échecs à la Télé-université. Les étudiants seront ensuite orientés vers des activités de préformation adaptées à leurs difficultés[5].

Il faut se rappeler qu'un lecteur faible est plus pénalisé par un cours mal rédigé qu'un bon lecteur. Le lecteur faible est généralement incapable de superviser sa lecture, c'est-à-dire de diagnostiquer ses difficultés et d'ajuster son comportement en conséquence.

---

4. Marchand, Nicole, *Habiletés de compréhension en lecture, niveau secondaire et collégial*, Télé-université, 1982.

5. Voir à ce sujet : Marchand, Nicole, *Rapport préliminaire sur la formation en lecture*, 1982 et Marchand, Nicole, *Test de compréhension en lecture pour les étudiants adultes ayant une scolarité inférieure au DEC*, 1982.

Face à un cours difficile, mal rédigé et mal présenté, il risque d'abandonner plus vite que le bon lecteur.

D. Sa motivation et ses intérêts

La motivation est sans aucun doute un facteur déterminant, peut-être encore plus en formation à distance qu'ailleurs, où le soutien de l'intervenant et du groupe d'étudiants est limité. Mais comment susciter et maintenir la motivation des étudiants? Notre analyse des cours Chem et Ches nous amène à formuler deux commentaires à ce sujet.

Dans plusieurs cours Chem et Ches, les auteurs ne font aucun effort pour soutenir l'intérêt des étudiants. Une première stratégie peut consister à rappeler régulièrement aux étudiants à quoi sert ce qu'ils sont en train d'apprendre. Certaines parties d'un cours peuvent être directement utiles dans la vie de tous les jours, lorsqu'elles sont présentées de façon pertinente et bien comprises par les étudiants. D'autres parties ne sont qu'une étape dans une argumentation, qu'un concept qu'il faut connaître pour comprendre une théorie. Il faut alors rappeler à quoi sert cette étape — même si son utilité n'est qu'instrumentale —, dans quoi elle s'imbrique.

Comme nous l'avons mentionné à la section 2, on peut aussi utiliser certaines techniques narratives pour maintenir l'intérêt des étudiants. On peut insérer des témoignages, des anecdotes et des faits divers qui illustrent le contenu des cours et permettent aux étudiants d'établir des liens avec la vie de tous les jours. On peut aussi concevoir le cours comme un roman, un récit, un témoignage, un dialogue, où l'intrigue romanesque et le vécu des personnages soutiennent la présentation de la matière.

D. Vers de nouvelles clientèles

La documentation écrite est-elle adaptée à la clientèle télé-universitaire actuelle? La réponse semble positive, si l'on tient compte du taux élevé de satisfaction des étudiants[6] et du faible taux d'abandon dans les cours Chem et Ches[7]. Il est moins certain que cette réponse restera positive, si la Télé-université diversifie ses clientèles en diminuant la proportion d'enseignants et de diplômés de premier cycle universitaire. En effet, il est possible que le niveau élevé de difficulté des cours actuels constitue une barrière importante pour des étudiants dont les connaissances préalables et les capacités en lecture sont plus limitées. À notre avis, pour s'adresser efficacement à ces nouvelles clientèles, la Télé-université devrait consacrer plus d'attention à la lisibilité linguistique et au traitement didactique de ses nouveaux cours, afin d'en améliorer l'accès.

Car c'est là un des défis de la Télé-université : présenter des contenus «universitaires» dans une langue écrite et selon une démarche didactique accessible à des «non-universitaires».

---

6. Le taux de satisfaction des étudiants, tel qu'il ressort des rapports d'évaluations de cours menées entre 1976 et 1980 et des rapports de sessions d'évaluation des cours avec les intervenants, est généralement assez grand.

7. Le taux d'abandon par cours oscille autour de 11%, ce qui est très faible pour une institution à distance qui s'adresse à des adultes. Les échecs et les abandons augmentent de manière significative lorsque le niveau de scolarité diminue, que l'âge augmente, etc. Il faut ajouter que le taux d'abandon par programme, qui n'a pas été calculé, serait probablement beaucoup plus élevé.

CONCLUSION

Les cours de la Télé-université, du moins ceux que nous avons analysés dans leur partie écrite, sont d'un niveau assez difficile. En moyenne, ils sont rédigés dans une langue abstraite et complexe, et leur traitement didactique est faible[1]. Ce ne sont pas pour autant des mauvais cours, loin de là, mais ils sont difficiles d'accès, surtout pour des étudiants dont les connaissances sont limitées.

La tendance des équipes pédagogiques semble être de mettre beaucoup d'emphase sur le contenu des cours — ce qu'on ne peut leur reprocher — et peu sur la langue et le traitement didactique[2]. La plupart des cours sont des «cours à contenu», plutôt que des cours «à démarche» ou «à processus». En d'autres mots, ils insistent beaucoup sur la transmission et l'acquisition des connaissances, plus que sur l'organisation d'une démarche d'apprentissage cohérente, autonome et significative pour l'étudiant.

La thèse développée dans ce rapport-ci est que la Télé-université pourrait améliorer l'accessibilité de ses cours en intervenant entre autres sur la langue écrite et le traitement didactique. Il y a là une marge de manoeuvre considérable. Plusieurs interventions en ce sens sont possibles : sensibiliser, informer et former les

---

1. Il faut signaler au moins deux exceptions notoires. *La mathématique et l'activité humaine* est rédigé dans une langue claire et simple. *Le corps humain, un univers à découvrir* est particulièrement réussi quant au traitement didactique des fascicules.

2. Dans ce rapport-ci, le traitement didactique réfère à la manière dont les documents écrits sont traités, afin de faciliter l'apprentissage. C'est donc plus restreint que la pédagogie ou la didactique.

auteurs des cours; confier des responsabilités et des tâches précises à du nouveau personnel, par exemple à un éditeur pédagogique; renforcer les interventions du Bureau de révision linguistique sur la langue et celles de la Section de technologie éducative sur le traitement didactique. Au fil des pages, quelques pistes d'action sont suggérées.

Il apparaît de plus en plus clair que pour rejoindre et conserver de nouvelles clientèles moins scolarisées, la Télé-université devra rendre ses cours plus accessibles, en réduire le niveau de difficulté. Et cela peut se faire, nous semble-t-il, sans trahir des objectifs et des contenus «de niveau universitaire».

BIBLIOGRAPHIE

ABRAM, Marie J. *Readability : Its Use in Adult Education.* Dans: *Lifelong learning : The Adult Years.* Janvier 1981, p. 8-10.

AUSUBEL, D.P. *The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaningful Verbal Material.* Dans : *Journal of Educational Psychology.* No 51, 1960, p. 267-272.

BRANSFORD, John D. *The Role of Prior Knowledge.* Dans : *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering.* Wadsworth, Belmont, 1979, p. 128-165.

BRANSFORD, John D. *Analysing the Nature of Learning Materials.* Dans : *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering.* Wadsworth, Belmont, 1979, p. 86-126.

BREW, Angela et BATTEN, Mary A. *Levels of Thinking and Open University Students.* Dans : *Teaching at a Distance.* No 20, hiver 1981, p. 29-36.

Centre international de recherches sur le bilinguisme. *Les indices d'utilité du vocabulaire français fondamental.* Presses de l'université Laval, Québec, 1978.

CHABOT, Marcel. *La lisibilité linguistique et les cours de la Télé-université.* Télé-université, 1980 (document interne).

COLEMAN, E.B. *Developing a Technology of Written Instruction : Some Determiners of the Complexity of Prose.* Dans : Rothkopf, E.Z. et Johnson, P.E. (éd.). *Verbal Learning Research and the Technology of Written Instruction.* Teachers College Press, Columbia, 1971, p. 155-204.

DE BEAUGRANDE, Robert. *Text, Discourse and Process: toward disciplinary science of text.* Ablex, Norwood, N.H.,

DE LANDSHEERE, Gilbert. *L'évaluation de la difficulté de te lisibilité, intelligibilité.* Dans : *Introduction à cherche en éducation.* Armand Colin-Bourrelier, Pari p. 203-217.

DE LANDSHEERE, Gilbert. *Le test de closure.* Nathan, Paris,

Direction du matériel didactique. *La lisibilité des textes aux élèves du primaire : guide pratique pour les aut manuels scolaires.* Direction générale du développem gogique. Ministère de l'éducation, 12 novembre 1981

DUFFELMEYER, Frederick A. *The Effect of Rewriting Prose Ma Reading Comprehension.* Dans : *Reading World.* Vol. oct. 1979, p. 1-11.

FOSTER, J.J. *The Use of Visual Cues in Text.* Dans : Kol Wrolstad, M.E. et Bouma, H. (éd.). *Processing of Vi Language.* Plenum Press, New York, 1979, p. 189-203.

GIBSON, E., LEVIN, M. *The Psychology of Reading.* MIT Pres Cambridge, 1975.

HARTLEY, James. *Designing Instructional Text.* Nichols, Ne

HARTLEY, James (éd.). *The Psychology of Written Communicat* Kogan Page, London, 1980.

HARTLEY, J. et BURNHILL, P. *Fifty Guidelines for Improving tional Text.* Dans : *Contributions to an Educationc* Vol. 2, Kogan Page, London, p. 182-194.

HARTLEY, J. et BURNHILL, P. *Psychology and Textbook Design : a Research Critique.* Dans *: Aspects of Educational Technology.* Vol. VIII. Pitman, 1975, p. 65-78.

HENRY, George. *Comment mesurer la lisibilité.* Nathan, Paris, 1975.

HOLMBERG, B. *Status and Trends in Distance Education.* Kogan Page, London, 1981.

KLARE, George R. *The Measurement of Readability.* Iowa State University Press, Iowa, 1963.

KLARE, George R. *Some Empirical Predictors of Readability.* Dans : Rothkopf, E.Z. et Johnson, P.E. (éd.) *Verbal Learning Research and the Technology of Written Instruction.* Teachers College Press, Columbia, 1971.

MACDONALD-ROSS, M. *Language in Texts.* Dans *: Review of Research in Education,* Vol. 6, 1978, p. 229-275.

MACDONALD-ROSS, M. et SMITH, E.B. *Bibliography for Textual Communication.* Institute of Educational Technology, Open University, Milton Keynes, 1974.

MCKONKIE, G.W. *Learning from Text.* Dans *: Review of Research in Education.* Vol. 5, 1977, p. 3-48.

MARCHAND, Nicole. *Habiletés de compréhension en lecture de niveau secondaire et collégial.* Télé-université, 12 février 1982. (document interne).

MARCHAND, Nicole. *Essai de typologie des cours et textes de cours du programme Chem-Chem.* Télé-université, 18 mars 1982. (document interne).

MARCHAND, Nicole. *Rapport préliminaire sur la formation en lecture.* Télé-université, 1er septembre 1982 (document interne).

MARCHAND, Nicole. *Test de compréhension en lecture pour les étudiants adultes ayant une scolarité inférieure au DEC.* Télé-université, 7 septembre 1982. (document interne).

REDER, Lynne M. *Comprehension and Retention of Prose : A Literature Review.* ERIC Technical Report no 108, nov. 1978.

REDER, L.M. et ANDERSON, J.R. *A Comparison of Texts and their Summaries : Memorial Consequences.* Dans *: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.* No 19, 1980, p. 121-134.

RICHAUDEAU, François. *Lisibilité.* Retz, Paris, 1978.

RICHAUDEAU, François. *Conception et production des manuels scolaires.* Guide pratique, UNESCO, 1976.

ROYER, J.M. et CUNNINGHAM, D.J. *On the Theory and Measurement of Reading Comprehension.* Eric Technical Report no 91, June 1978, 63 p.

TERS, François, MAYER, George et REICHENBACH, Daniel. *Vocabulaire orthographique de base.* 3e édition, Paris, OCDL, 1975.

Université de Genèse, CNRS, et al. *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation.* Comptes-rendus des 3e journées internationales sur l'éducation scientifique. Chamonix, 2-3-4 février 1981.

VIGNER, Gérard. *Textes et discours scientifiques.* Dans *: Lire : du texte au sens.* CLE International, Paris, 1979, p. 97-157.

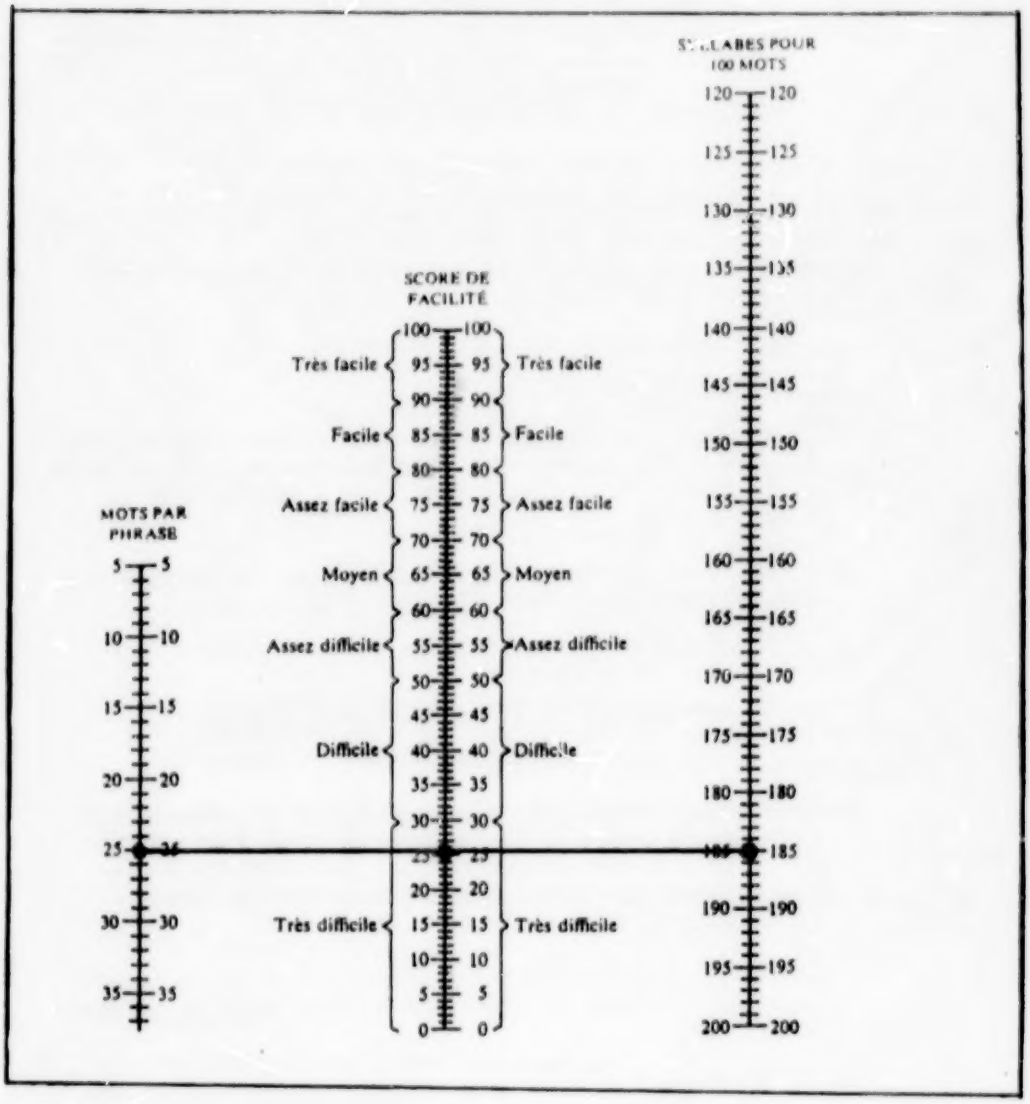
VON ZIEGASAR, D. *How to analyse and Teach Non-Literary Texts.* Scriptor, Wonigstein, 1979.

WALLER, R.H.W. *Typographic Access Structures for Educational Texts.* Dans : Kolers, P.A., Wrolstad, M.E. et Bouma, H. (éd.) *Processing of Visible Language.* Plenum Press, New York, 1979, p. 175-187.

WHALLER, Peter. *Argument in Text and the Reading Process.* Institute of Educational Technology, Open University, Milton Keynes, non daté.

ANNEXE A

SCORE DE FACILITÉ FLESH-DE-LANDSHEERE



Extrait de : De Landsheere, G., *Introduction à la recherche en éducation*, p. 291.

ANNEXE B

CRITÈRES DE LISIBILITÉ LINGUISTIQUE

Chabot, Marcel, *La lisibilité linguistique et les cours de la Télé-université*. Télé-université, 1980. p. 8-11.

Voici une liste[1] des principaux critères de lisibilité linguistique issus des recherches de ces vingt dernières années. Il est à souligner également que ces critères ne doivent pas être considérés comme absolus (absolument fiables).

1. Critères du niveau lexical

- Élimination (ou réduction) des mots rares, des emplois inusités, des expressions figurées (lorsque le contexte ne le nécessite pas ou lorsqu'il y a possibilité de substitution).

- «Contextualisation» adéquate des termes relatifs à une discipline scientifique donnée, au moyen soit :

  . de définitions précises qui ne soient pas tautologiques

  . d'exemples tirés de situations courantes

  . d'illustrations appropriées

  La «contextualisation» d'un terme peut être également réalisée au moyen de la périphrase et de l'apposition. Un certain niveau de redondance, qui consiste à présenter plusieurs fois un terme dans des contextes différents, peut être utile à ce sens.

- Emploi de mots dits actifs, c'est-à-dire des mots qui sont susceptibles de créer une «image» dans le cerveau du lecteur.

- Prépondérance de mots dits «pleins» : les noms et les verbes sont les mots qui véhiculent au premier titre «le sens»; les adjectifs et les adverbes ont une importance moindre et différente, en tant que marqueurs de qualité et/ou d'intensité.

---

1. La liste est partagée, sans distinction, entre critères «positifs» et critères «négatifs».

- Prépondérance de mots brefs : la recherche a démontré que les mots brefs ont une fréquence d'utilisation élevée et qu'ils sont de ce fait significatifs pour le lecteur.[2]

- Présence de mots personnels, c'est-à-dire de mots qui «mettent en cause», qui prennent à partie l'auteur ou le lecteur : nous, les gens, vous,...

1.2 Critères de niveau syntaxique et grammatical

- Élimination des phrases longues : la longueur limite des phrases se situerait, selon les données de la recherche, autour de trente mots.

- Réduction de la complexité syntaxique, notamment par l'évitement :

  . des écrans de plus de dix mots entre le sujet et le verbe

  . des constructions non prédictives : les constructions énumératives sont de ce type (ex. : le..., le..., la... et l'...)

  . des constructions dont le(s) pronom(s) se trouve(nt) trop éloigné(s) du nom référent (ex. : le cas où le pronom «il» serait séparé de son référent par deux ou trois phrases, sauf dans les cas ou aucune ambiguité n'est possible.

- Placement des mots importants en début de phrase : la recherche enseigne que les débuts de phrases sont mieux mémorisés (expérimentalement) que les fins de phrase.

- Emploi fréquent de marqueurs affirmatifs à l'intention informative : c'est pourquoi, il est évident, il faut que...

- Élimination des temps (modes) appartenant à la tradition littéraire (dans la mesure où les textes sont à caractère didactique).

---

2. Ils sont par ailleurs très polysémiques, ce qui peut constituer un problème (désavantage) dans certains cas.

1.3 Critères du niveau stylistique

- Élimination (réduction) des effets stylistiques qui relèvent de l'écriture littéraire : le déplacement des compléments en début de phrase...

- Élimination des formules creuses, des lieux communs, des développements inutiles.

2. Critères relevant du fonctionnement discursif

Dans la mesure où les documents de la Télé-université sont (tous) de type didactique (informatif), les critères proposés ci-dessous portent essentiellement sur ce type de discours :

- cohérence dans l'utilisation de la terminologie : le même terme exprime la même réalité dans l'ensemble du texte;

- insertion d'exemples concrets pour éclairer les concepts et les notions;

- insertion d'analogies pour donner prise au lecteur sur les concepts abstraits;

- absence d'ellipses : il est question ici des ellipses discursives, c'est-à-dire des «trous» dans le texte qui supposent chez le lecteur la capacité de les combler. Les textes scientifiques rédigés par des rédacteurs «scientifiques» ont souvent ce défaut : ils présupposent que le lecteur est au fait d'une foule de lois, de découvertes, de travaux...

- absence de digressions : les explications, les descriptions, les observations qui ne favorisent pas une meilleure compréhension du concept, du phénomène, de l'événement, de l'objet en cause...

Bien d'autres critères pourraient s'ajouter si l'on choisissait de se pencher sur les différentes «formes» que peut prendre le discours écrit : la consigne, la question, le résumé, la procédure, le problème (formulation)... Chacune de ces «formes» doit, selon la clientèle visée, la discipline en cause..., posséder des caractéristiques spécifiques qui en facilitent l'interprétation, la lisibilité.

ANNEXE C

CALCUL DU NOMBRE DE MOTS PAR PHRASE ET DU POURCENTAGE DE MOTS EXCLUS DU VOCABULAIRE FONDAMENTAL

Texte extrait de L'environnement, un bien collectif menacé

Mots en dehors du vocabulaire fondamental		Nbre par phrase	Phrase
	Il ne semble pas encore accepté aujourd'hui par tous que si la	13	
	limitation et le contrôle de l'exploitation des richesses naturelles,	10	
/	ainsi que la lutte à la pollution ne s'accompagnent pas, entre au-	13	
/	tres, d'un aménagement du territoire, ~~aménagement~~ dirigé en accord	9	
/	avec les règles écologiques, les premières actions mentionnées ne	9	
	pourront que retarder le point de non-retour à la vie sur terre.	13	/
3	Les concepts d'~~aménagement~~ intégré, d'utilisation exclusive, com-	9	
/	patibles, ou complémentaires, ainsi que celui du niveau d'intégra-	9	
2	tion requis correspondent à une réalité biologique véritable et à	9	
	des racines profondes dans la recherche d'harmonie et d'équilibre	11	
	chez l'homme. L'~~aménagement~~ intégré du territoire est une des con-	11	/
3	ditions sine qua non d'un retour à un équilibre homme nature.	11	/
	L'application du concept des niveaux d'intégration aura des	10	
/	répercussions directes sur la qualité de l'environnement et donc	10	
	de la vie elle-même. Ce concept procède en ligne droite du princi-	13	/
	pe voulant que la richesse de la vie d'un être ou d'une société est	15	
/	étroitement liée à la diversité du milieu ambiant, des émotions, des	11	/
	contacts et des échanges.	4	
	2. LA NOURRITURE,	2	
	RESSOURCE LIMITÉE MAIS GASPILLÉE ...	4	
/	Le gaspillage et l'inefficacité sont affaire de degré et d'opi-	12	
	nion (Pirie). Ils sont tolérés et même approuvés aussi longtemps	9	/
	que leurs conséquences ne sont pas funestes. En particulier, les	10	
3	gaspillages de denrées alimentaires inhérents à l'obtention d'une	10	
	nourriture meilleure semblent normaux aux habitants des pays bien	9	
/	pourvus. La conversion de matières végétales en protéines animales	9	/
2	hautement estimées entraîne une perte annuelle mondiale d'azote	9	
	fixé de $10,10^6$ tonnes.	4	/
	Cette conversion, nous l'avons vu, peut se justifier. ~~Mais~~	9	/
	~~il est des cas où, dans la situation présente, certains gaspillages~~		

Total 31

Résultats : 7% de mots rares
31 mots par phrase

211 mots 9 phrases